

**Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes.**

**Treball de Fi de Grau de Mestre d'Educació Primària amb la menció d'Educació Física.**

**LA COMPETÈNCIA INTERCULTURAL COM A RECURS PER A CONTEMPLAR  
UNA DIMENSÍO GLOBAL I INCLUSIVA DEL COL·LECTIU AMAZIC.**

**EN RELACIÓ AMB LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES I L'ÀREA D'EDUCACIÓ  
FÍSICA DE PRIMÀRIA.**

---

**TREBALL DE FÍ DE GRAU**

**Realitzat per:**

**Carles Julià i Grabulosa**

**Dirigit per:**

**Dr. Eduard Ramírez**

**Vic, 2014**

## **Agraïments:**

No tinc cap mena de dubte que sense l'ajuda d'un seguit de persones i institucions aquest Treball de Fi de Grau no hauria sigut possible. Entre les institucions, mencionar a la universitat de Vic per fer possible que realitzes les pràctiques al Marroc i a la Fundació Antiga caixa Manlleu BBVA per la beca que m'ha facilitat.

Entre les persones, primerament donar les gràcies a la meva dona Sandra i al meu fill Arnau, ja que sense el seu recolzament incondicional no hauria pogut anar al Marroc ni tampoc dedicar la quantitat d'hores que he dedicat al treball. També donar les gràcies a la Sandra per escoltar-me, aconsellar-me, guiar-me i donar-me ànims quan més ho necessitava, ja que no ha sigut gens fàcil i ha tingut molta paciència. També agrair als pares, germans, sogres i tiets l'ajuda i recolzament que m'han donat a mi, a la Sandra i a l'Arnau.

A més a més, donar els mes sincers agraïments a l'Eduard Ramírez, ja que ell no només m'ha tutoritzat el TFG sinó que també ha estat al meu costat en tot moment; la seva ajuda, orientació, aportació de noves idees i participació han sigut imprescindibles per seguir tirant endavant i acabar conformant aquest treball. També vull donar les gràcies a en Dídac Herrero, ja que de forma desinteressada ha col·laborat en fer difusió i fer arribar el qüestionari inicial a tots els Mestres d'Educació Física de Catalunya que vam poder, fet que era imprescindible. No em puc oblidar de la Núria Martínez, ja que amb ella va néixer la idea i conjuntament vam posar les primeres peces d'aquest Treball de Fi de Grau.

Sens cap mena de dubte donar les més sinceres gràcies a la Núria Franch, tutora de les pràctiques al Marroc. Ella no només m'ha guiat i orientat per entendre i desenvolupar-me de la forma més correcta en un país amb una cultura tant diferent a la nostra, sinó que també ha estat al meu costat per tot el que ha sigut necessari; ella em va obrir les portes a les escoles del Marroc i va fer mans i mànigues per apropar-me a totes les persones que necessitava entrevistar per obtenir les dades d'aquest treball. També donar-li les gràcies per les traduccions a l'àrab. Sense ella, aquest treball no seria el que és.

A més a més, agrair a l'Àfidah, la Fàtima, l'Àliah, la Zakia, l'Azidine, en Nouman, en Víctor, l'Esteban, en Luis, en Pepe, en Dris, l'Iman, en Nourdin, en Kanouf i l'Ilyas la seva participació, paciència i aportació dels continguts que donen cos a aquest treball.

Com últim punt, m'agrada donar les gràcies a l'Abdel Kadah, a en Kalidh, a en Mohamed i a tot l'equip humà que fa possible que cada dia sobri el restaurant Cinderela, ja que gràcies a vosaltres m'he sentit com a casa dintre d'aquest ordre desordenat en procés d'evolució que penso que és el Marroc; tots vosaltres meu donat una lliçó d'acolliment, de bon tracte, de vida i de quotidianitat que no oblidaré mai.

A tots vosaltres, les gràcies més sinceres.



## Índex

### **Capítol 1: Introducció.**

---

#### **1. Introducció:**

- 1.1. Presentació del problema.....pàg. 1
- 1.2. Per què l'àrea d'Educació Física de Primària és un bon lloc per a desenvolupar la competència intercultural.....pàg. 5
- 1.3. La pregunta de recerca.....pàg. 6
- 1.4. Motivacions personals.....pàg. 6

### **Capítol 2: Marc teòric.**

---

#### **2. Espais multiculturals, dinàmiques interculturals, competència intercultural i l'Educació Física com a espai inclusiu.....pàg. 8**

- 2.1. **Espais multiculturals, dinàmiques interculturals i inclusió social.....pàg. 8**
  - 2.1.1. Espais i dinàmiques socials: multiculturalitat i interculturalitat.....pàg. 8
  - 2.1.2. Què s'entén per inclusió social.....pàg. 9
- 2.2. **Dinàmiques interculturals i actituds i/o valors inclusius que poden segregar una societat multicultural.....pàg. 10**
- 2.3. **La competència intercultural, l'àrea d'Educació Física de Primària i la importància d'unes bases sòlides de coneixement.....pàg. 14**
  - 2.3.1. La importància de la competència intercultural dins l'àmbit educatiu i una proposta de desenvolupament.....pàg. 14
  - 2.3.2. L'Educació Física, l'educació intercultural i la competència intercultural.....pàg. 16
  - 2.3.3. Les competències bàsiques del Currículum d'Educació Primària de Catalunya com a coneixements previs i punt de partida.....pàg. 19
  - 2.3.4. Com pot contribuir l'àrea d'Educació Física a desenvolupar les competències bàsiques.....pàg. 23

### **Capítol 3: Disseny teòric de la recerca.**

---

#### **3. Objecte teòric: dimensions, variables i indicadors.....pàg. 25**

### **Capítol 4: Disseny metodològic de la recerca.**

---

#### **4. Mètode d'investigació i tècnica de recollida de dades.....pàg. 27**

- 4.1. Enfocament de la investigació: paradigma interpretatiu.....pàg. 27
- 4.2. Mètode d'investigació: triangulació entre mètodes.....pàg. 27
- 4.3. Tècnica de recollida de dades: el qüestionari, l'entrevista i l'observació.....pàg. 27

### **Capítol 5: marc pràctic a Catalunya.**

---

#### **5. Percepcions del professorat català cap al col·lectiu Marroquí i conseqüències**

- psicològiques que afecten la inclusió.....pàg. 31**

5.1. Percepcions dels MEF sobre les Competències bàsiques del col·lectiu Marroquí.....	pàg. 31
5.2. Percepcions dels MEF sobre els Blocs de continguts de l'àrea d'Educació Física del col·lectiu Marroquí.....	pàg. 33

## **Capítol 6: marc pràctic al Rif.**

<b>6. Trets geogràfics, socioculturals, religiosos i pedagògics propis del Rif.....</b>	<b>pàg. 34</b>
6.1. Diversitat geogràfica, històrica i cultural pròpia del Marroc: amazics i àrabs..	pàg. 34
6.2. Principals trets pedagògics i/o educatius al Rif.....	pàg. 38
6.2.1. Una aproximació a la realitat educativa del Rif.....	pàg. 38
6.2.2. Àmbit educatiu i Currículum d'Educació Primària del Rif.....	pàg. 44
6.2.3. Requisits per ser Mestre d'Educació Primària al Rif.....	pàg. 44
6.2.4. Requisits, pensaments, creences i rol del Mestre d'Educació Física de Primària al Rif.....	pàg. 47
6.3. Trets socioculturals i religiosos de la cultura amazic: Una aproximació a les competències bàsiques i blocs de continguts del Currículum d'Educació Primària de Catalunya.....	pàg. 49
6.3.1. Una aproximació dels principals trets socioculturals i religiosos amazics a les competències bàsiques del Currículum d'Educació Primària de Catalunya.....	pàg. 52
6.3.1.1. Coneixement i interacció amb el món.....	pàg. 52
6.3.1.2. Competència Social i ciutadana.....	pàg. 58
6.3.1.3. Competència artística i cultural. ....	pàg. 69
6.3.1.4. Competència comunicativa i tractament de la informació. ....	pàg. 73
6.3.1.5. Autonomia i iniciativa personal.....	pàg. 78
6.3.1.6. Aprendre a aprendre.....	pàg. 81
6.3.2. Els blocs de continguts de l'àrea d'Educació Física del Currículum d'Educació Primària de Catalunya en relació a l'Educació Física al Rif.....	pàg. 81
6.3.2.1. El cos, imatge i percepció.....	pàg. 82
6.3.2.2. Habilitat motriu i qualitats físiques bàsiques.....	pàg. 83
6.3.2.3. Activitat física i salut.....	pàg. 85
6.3.2.4. Expressió corporal.....	pàg. 85
6.3.2.5. El joc.....	pàg. 86

## **Capítol 7: Conclusions.**

7. Conclusions.....	pàg. 87
8. Limitacions.....	pàg. 108
9. Bibliografia.....	pàg. 108
10. Annexos.....	pàg. 108
10.1. Annex 1: Qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC.....	pàg. 112
10.2. Annex 2: Escoles esquestades de Catalunya.....	pàg. 123

<b>10.3.</b>	Annex 3: Resultats qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC.....	pàg. 124
<b>10.4.</b>	Annex 4: Plantilla observacions.....	pàg. 157
<b>10.5.</b>	Annex 5: Plantilla entrevistes.....	pàg. 158
<b>10.6.</b>	Annex 6: Carta Nacional d'Educació i Formació.....	pàg. 160
<b>10.7.</b>	Annex 7: Estructura del sistema escolar Marroquí.....	pàg. 173
<b>10.8.</b>	Annex 8: Estructura d'objectius i continguts d'Educació Primària.....	pàg. 174
<b>10.9.</b>	Annex 9: Sura IV Les dones. Donat a la meca – 175 versicles.....	pàg. 184

# Capítol 1

---

Introducció.

## 1. Introducció:

La finalitat d'aquest primer capítol és plantejar el problema, explicar com pot ajudar l'àrea d'Educació Física de Primària dins el problema, presentar la pregunta de recerca i explicar quines són les motivacions que m'han dut a realitzar un treball d'aquestes característiques.

### 1.1. Presentació del problema:

Dins l'àmbit social, des que es va iniciar el segle i a causa dels grans fluxos migratoris de procedències diverses, la població de Catalunya s'ha incrementat en més d'1 milió d'habitants; segons el cens de població de l'any 2013 realitzat pel Departament de Benestar Social i Família (2013), Catalunya té 7.586.891 habitants i dins aquesta xifra, el percentatge d'immigrants empadronats a la comunitat autònoma ha passat de ser d'un 2,9% l'any 2000 a un 15,7% l'any 2013; en aquests moments, el 84,3% de Catalans residents a Catalunya són de nacionalitat Espanyola i el 15,7% són de nacionalitat estrangera (Taula 1).

Relacionat amb aquest increment, l'any 2014 les persones de nacionalitat marroquina van ser el col·lectiu més nombrós de població estrangera empadronada a Catalunya amb 240.434 persones. Aquesta xifra representa el 20,2% del total d'immigrants empadronats a Catalunya. Els quatre col·lectius que segueixen el col·lectiu del Marroc són: Romania representant un 8,9%, Equador un 4,5%, Itàlia un 4,2% i Xina un 4,2 % (Taula 1).

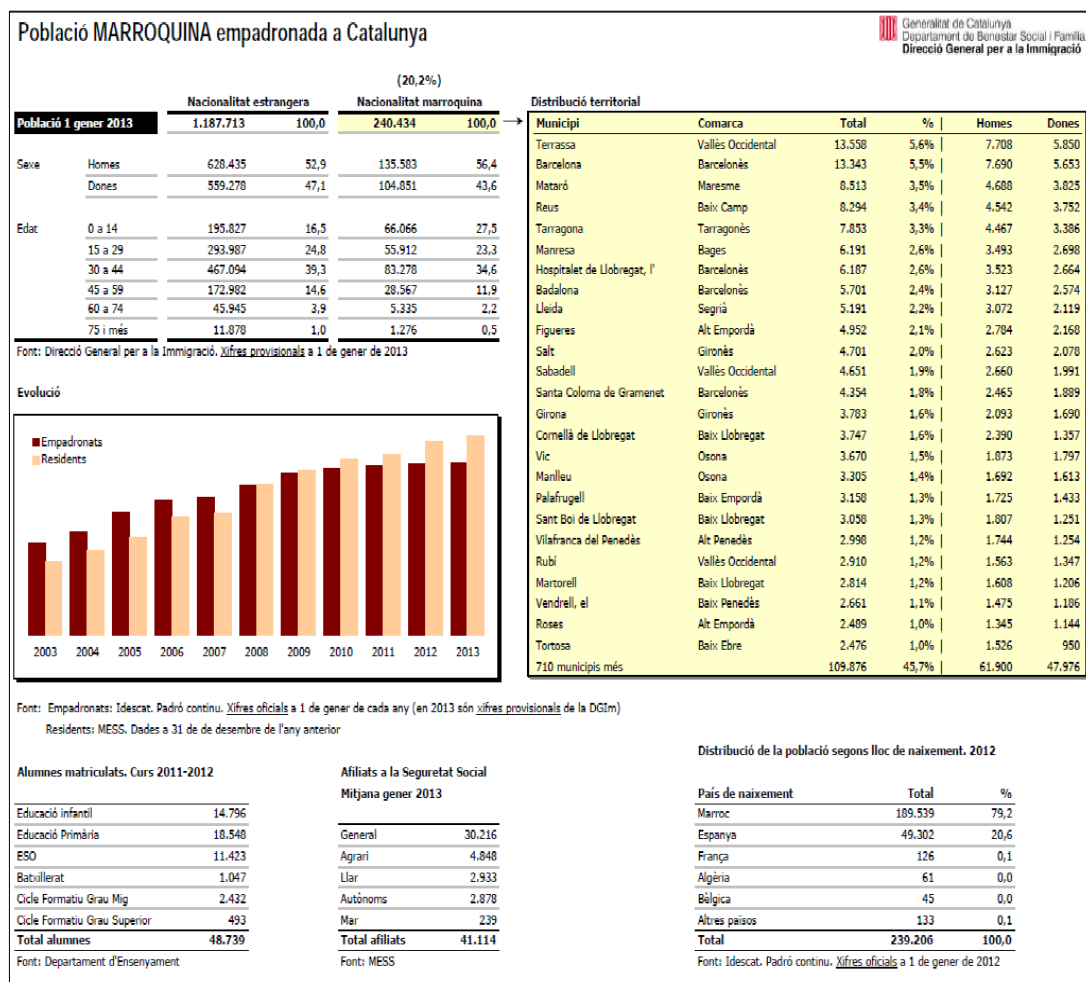
	Població	% s/total població	% s/total estrangers
<b>TOTAL POBLACIÓ</b>	7.586.891	100,0	
Nacionalitat ESPANYOLA	6.399.178	84,3	
Nacionalitat ESTRANGERA	1.187.713	15,7	100,0
1 Marroc	240.434	3,2	20,2
2 Romania	105.564	1,4	8,9
3 Equador	53.006	0,7	4,5
4 Itàlia	50.237	0,7	4,2
5 Xina	50.194	0,7	4,2
6 Bolívia	49.385	0,7	4,2
7 Pakistan	47.256	0,6	4,0
8 Colòmbia	39.861	0,5	3,4
9 França	34.486	0,5	2,9
10 Perú	29.169	0,4	2,5

**Taula 1:** Les 10 principals nacionalitat. Catalunya. 1 de gener del 2014.

**Font:** Departament de Benestar Social i Família (2013).

Dels 240.343 Marroquins empadronats a Catalunya, 79.253 ho estan a la província de Barcelona, xifra que representa el 32,9% del total. Amb aquesta dada podem afirmar que l'impacte migratori del col·lectiu marroquí és especialment rellevant en l'àmbit metropolità de Barcelona (Taula 2).





Taules 2: Població Marroquina empadronada a Catalunya.

Font: Departament de Benestar Social i Família (2013).

Una de les conclusions de la Generalitat de Catalunya és que Catalunya ha de seguir ha de seguir promovent una integració plena i efectiva de la immigració arribada al país durant l'última dècada per reduir les diferències i en alguns casos les desigualtats que es detecten entre la població autòctona i la població d'origen estranger (Departament de Benestar Social i Família, 2013). Aquesta conclusió esdevé de l'anàlisi d'un estudi realitzat per Brugué, Q., González, S., Gusi, J., & Sol, À.(2013) el qual conclou amb els següents 10 indicadors:

1. Catalunya ha estat i és encara un espai receptor d'immigració.
2. La distribució territorial de la immigració a Catalunya és molt poc homogènia.
3. **Catalunya acull les persones immigrades, però mostra dèficits d'integració.**
4. La integració és multidimensional.
5. **La integració és un fenomen subjectiu.**
6. Factors clau per afavorir la integració: llengua, treball i xarxes socials.
7. Les xarxes socials i l'associacionisme com a via cap a la integració.
8. Les institucions catalanes davant el repte de la immigració.
9. Conèixer la realitat i avaluar les polítiques d'immigració.
10. Impacte de la crisi sobre el procés d'integració. (p.10).

D'aquests deu indicadors se'n destaquen dos: el dèficit d'integració que pateixen els nouvinguts a Catalunya i que la integració és un fenomen subjectiu. Dins del que es considera integració, Brugué, Q. et al. (2013) afirmen:

La integració és entesa com a procés bidireccional d'acceptació mútua entre autòctons i estrangers, un procés que culmina quan la persona migrant se sent part de la societat d'acolliment i gaudeix de les mateixes oportunitats. En altres paraules, la integració combina un procés afectiu (de valor i pertinença) i un procés social (d'assoliment de la igualtat d'oportunitats) (p-124).

I en relació al fet que la integració és un fenomen subjectiu, Brugué, Q. et al. (2013) diuen: "Ens cal, per tant, assumir aquestes dificultats<sup>1</sup>, veure-les com un problema del conjunt de la societat catalana i, en definitiva, incidir no sols en les polítiques d'acolliment sinó, sobretot, en la construcció d'una societat integradora" (p.125).

Seguint en la mateixa línia, Medina, X. (2002) afirma: "Habitualment, acostumem a dir que "algú s'integra" quan adopta, sens més, les pautes de la societat dominant: llengua, religió, vestimenta, hàbits... O que no s'integra si no compleix amb aquestes pautes [...]" (p.21); Ruiz, P.O.(2007) diu: "[...] la cultura dominant tendeix a imposar unes determinades formes d'organització social i política que releguen a la marginalitat a les cultures minoritàries" (p.27); Medina, X. (2002) opina que el que cal: "[...] és una acció voluntària que necessita una intencionalitat prèvia i d'un coneixement mutu" (p.19); i López, J.M.T. (2008) afegeix: "[...] la convivència té de qualificar-se i no només és una qüestió de drets, sinó també de voluntats en relació amb què estiguem disposats a assumir en l'espai de convivència" (p.12). En relació a aquestes voluntats i intencionalitats, i citat a Medina, X. (2002), es pot veure que una enquesta del CIREs duta a terme als anys 90 i centrada en Catalunya mostrava que més del 80% dels enquestats no havia tingut mai una conversa llarga amb un magrebí i que un 95% no tenia cap tipus de relació ni activitat amb ells (p.19).

Seguint amb el problema, continuant amb el col·lectiu marroquí, donant per tancat l'àmbit social i centrant l'atenció en l'àmbit escolar, cal tenir present que del total de marroquins empadronats a Catalunya 66.066 tenen entre 0 i 14 anys, xifra que representa el 27,5 % del seu total. En el curs 2011-2012 es van matricular 48.739 marroquins a les escoles Catalanes, 14.796 van ser matriculats a Educació Infantil i 18.548 a Educació Primària (Taula 2, p.2). En relació a aquest alt índex de marroquins matriculats a les escoles catalanes, i al paper que pot jugar l'escola catalana alhora de promocionar-los-hi espais inclusius, Flores, G. (2013) afirma:

Referent a l'escola catalana, la xifra d'estudiants procedents de l'estranger provoca que aquestes funcions inclusives i cohesionants tinguin encara una major rellevància [...] Perquè l'escola es converteixi en un veritable espai d'unió i intercanvi, és necessari que

---

1- Referint-se a les tensions freqüents que viuen les persones immigrades i les dificultats que tenen per sentir-se efectivament integrades en la societat catalana.

s'estableixin polítiques i enfocaments educatius que concordin amb uns principis de convivència que serveixin de guia per a tots els agents implicats en la institució escolar (p.25).

Flores parla de polítiques i enfocaments educatius; a Catalunya en relació a aquestes existeix la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (a partir d'ara LEC). Dir que aquesta du a terme un discurs intercultural, ja que aquesta té com a principis bàsics desenvolupar la igualtat d'oportunitats, la inclusió, la cohesió social i la no discriminació entre l'alumnat (Generalitat de Catalunya, 2009). Així doncs, es pot pensar que la LEC promou dinàmiques inclusives i que aquestes es estan incloses dins el Currículum d'Educació Primària de Catalunya, per tant, sembla que està en les mans dels Mestres d'Educació Primària de Catalunya dur-les a terme.

Citat a Flores, G. (2013), s'hi pot trobar que una de les teories de Baker, 1994; Banks & Lynch, 1986; Chepyator-Thomson et al., 2000; Sales & García, 1998 (1994) és que el professorat es concep com el principal "agent de canvi" per a la transformació col·lectiva (p.26). Aquesta afirmació té un vincle amb l'estudi mencionat anteriorment i realitzat per Brugué, Q. et al. (2013) on una de les seves deu conclusions sobre el dèficit d'integració de les persones immigrades a Catalunya era que: "La integració és un fenomen subjectiu" (p.125). Amb tot això, es pot pensar que el professor esdevé una peça clau a l'hora de promoure dinàmiques inclusives a l'escola i si es tenen en compte les paraules de Medina, X. (2002) quan afirma que: "[...] l'esport [...] és capaç d'introduir als "altres" en el "nosaltres", aportant elements a favor de la convivència social" (p.19-20) es pot pensar que el Mestre d'Educació Física de Primària pot tenir un paper rellevant dins l'escola per promoure dinàmiques inclusives en les seves sessions.

Continuant amb el rol del Mestre d'Educació Física, Flores G. (2013) afegeix: "[...] podria dir-se que la manera en la qual el professorat percep la realitat multicultural de la societat repercuteix als seus comportaments amb l'alumnat d'origen estranger a l'aula" (p.26). Amb aquestes paraules, es pot deduir que per tal que el professor promogui una convivència activa a l'aula cal que les seves percepcions sobre la realitat sociocultural dels diferents col·lectius immigrants a Catalunya siguin adequades. També es pot considerar que adequant les seves percepcions, en cas de que sigui necessari, també s'adequaran els seus pensaments, creences i actituds i a causa de tot això, les seves dinàmiques d'aula vers la diversitat cultural potser seran més assertives. Seguint en la mateixa línia, Flores G. (2013) afegeix:

És important tenir en compte que al voltant del professorat existeixen diversos elements, entre els quals es troben el currículum ocult i la seva formació acadèmica, que influeixen directament en les seves actuacions educatives a l'aula. Això demostra l'existència d'una paradoxa professional en aquest col·lectiu: pot ser agent de canvi, o per contra, pot ser agent reproductor dels models socials i culturals tradicionals (p.105).

Flores, G. (2013) parla de la importància que pot tenir la formació acadèmica del professorat. Centrant-se en aquesta formació, Capllonch Bujosa, M., Godall, T., & Lleixà Arribas, T. (2007) han dut a terme un estudi per explicitar les necessitats del professorat d'Educació Física per a la realització de propostes didàctiques que els permeti afrontar amb èxit les conseqüències de la immigració. De les dades lliurades per Capllonch Bujosa et al. (2007), inicialment, i en relació al problema que aquí es presenta, se'n destaquen que hi ha força professorat (39,2%) que mai no ha rebut una formació específica per atendre l'alumnat immigrant, només un 3,5% ha estat format des de propostes institucionals i que des de les enquestes han recollit una pluja de suggeriments centrats en la necessitat de formació sobre aspectes culturals dels països d'origen (31,8%) (p.67). Per tant, sembla que part dels Mestres d'Educació Física de Primària de Catalunya no rep massa formació en respecte a la competència intercultural i que gran part d'ells reclamen aquesta formació centrada en aspectes culturals dels països d'origen dels immigrants.

### **1.2. Per què l'àrea d'Educació Física de Primària és un bon espai per a desenvolupar la competència intercultural.**

---

Inicialment, Invernó, J. (2010) afirma: "Utilitzar l'acció motriu comporta posar en moviment totes les dimensions de la persona (motriu, cognitiva, afectiva i social), la qual cosa es pot traduir en un veritable creixement personal" (p.18); la Carta Internacional de l'Educació Física i l'Esport (UNESCO, 1979) i el Manifest Mundial de l'Educació Física redactat per la Federació Internacional d'Educació Física (FIEP, 2000) afirmen que l'Àrea d'Educació Física és un bon espai per promoure els valors humans (respecte, solidaritat, tolerància...) que permeten lluitar contra la discriminació i l'exclusió social; i Flores G. (2013) afegeix:

Més enllà dels aspectes limitadors que també se li associen a aquesta matèria des d'una mirada intercultural (tradició històrica, contravalors humans, xoc de valors culturals, etc.), un gran nombre d'experts i expertes coincideixen a destacar un conjunt de potencialitats (naturalesa lúdica, vivencial, alt component motivador...) que la converteixen en una matèria curricular clau per atendre a l'alumnat estranger a l'escola (p.27).

Com a últim punt, Medina, X (2002) afegeix: "l'esport és un element capaç d'integrar, de convertir simbòlicament a "els de fora" en "els de dins", això és precisament perquè és un instrument capaç de donar identitat, de generar identificació en els individus i per tant, de fer-los partícips també simbòlicament d'una mateixa realitat" (p.22) però també afegeix que "Hem de tenir clar, que l'esport és un factor més a tenir en compte, amb més o menys potencial, però no l'únic, ni considerar l'en absolut cap panacea" (p.23).

## 1.2. La pregunta de recerca:

---

Amb tot l'esmentat fins al moment, es pot considerar que en la societat actual no només cal conèixer i respectar la diversitat de cultures, sinó que també cal potenciar una millora en les actituds i dinàmiques socioeducatives per aprendre a conviure millor junts. Per assolir-ho, es pot pensar que és assertiu fomentar la competència intercultural dels Mestres d'Educació Física de Primària que ho considerin oportú intentant apropar-los a la cultura amazic, ja que una de les teories de Hernández, E., Valdez, S. (2010) posa en relleu que tot i que els professors utilitzen enfocaments i activitats per promoure la interculturalitat a les seves aules, existeix una manca de capacitat i una inadequada formació dels docents per al desenvolupament de la competència intercultural, ja que aquests tenen una manca de coneixement i consciència sobre les diferents cultures (p.93). A més a més, també es pot pensar que el millor espai que té l'escola per atendre a la diversitat cultural és el d'Educació Física, ja que aquest és òptim per promoure els valors humans, lluitar contra la discriminació i l'exclusió social i atendre a la diversitat cultural mentre es treballen i desenvolupen les competències bàsiques del Currículum d'Educació Primària de Catalunya dins els diferents blocs propis de la mateixa àrea.

De sobre com incrementar la Competència Intercultural dels Mestres d'Educació Física de Primària de Catalunya, en relació a les competències bàsiques del Currículum d'Educació Primària de Catalunya i als blocs de continguts propis de l'àrea l'Educació Física, n'esdevé la inquietud i pregunta de recerca:

La competència intercultural com a recurs per a contemplar una dimensió global i inclusiva del col·lectiu amazic.

En relació a les competències bàsiques i l'àrea d'Educació Física de Primària.

## 1.3. Motivacions personals:

---

Inicialment, dir que durant els quatre anys de formació a la Universitat Vic he pogut comprovar que aquesta té i promou una especial sensibilització cap a l'atenció a la diversitat. Penso que la formació que m'han transmès durant el Grau en Mestre d'Educació Primària amb menció en Educació Física i les dinàmiques/iniciatives d'aula i d'Universitat estan orientades cap a aquesta direcció. A tall d'exemple, a la Universitat de Vic existeix un Grup de Recerca d'Atenció a la Diversitat (GRAD) que està integrat a la Red CIES (Colaboración para la Inclusión Educativa y Social). Considero que amb totes aquestes dinàmiques acadèmiques no només m'han format per ser capaç d'atendre a la diversitat, sinó que al mateix temps m'han despertat un seguit d'inquietuds per tal de seguir treballant en aquesta direcció.

Com a segon punt, les meves vivències personals són un altre factor que han influenciat a l'hora de plantejar i enfocar un treball d'aquest caire. Durant la meua vida he tingut la sort de poder viatjar a diferents països on les cultures, religions, pensaments i maneres de viure i de veure el món són diverses. Amb aquestes vivències no només m'he adonat de la diversitat sociocultural existent al món, sinó que també he après que molts dels tòpics, prejudicis i estereotips que jo tenia eren inadequats.

Seguidament, considero que l'espai d'Educació és un espai d'oportunitats on tothom pot sentir-se competent sigui d'on sigui, parli l'idioma que parli, tingui els valors que tingui, segueixi la religió que segueixi i tingui el nivell socioeconòmic i/o cultural que tingui. A més a més d'això, considero que l'espai d'Educació Física és un espai òptim per treballar de manera interdisciplinària les competències bàsiques del Currículum d'Educació Física de Primària mentre s'atén a la diversitat cultural d'una manera inclusiva, rica i plena.

És per tot aquest seguit de motius que la meua motivació se centra a intentar fomentar la competència intercultural en l'àrea d'Educació Física de Primària apropant als seus mestres, que ho considerin oportú, a la realitat socioeducativa, geogràfica, històrica, cultural i religiosa de la zona del Rif. Amb tot això potser es diluiran alguns dels seus dubtes a l'hora d'afrontar l'arribada d'infants amazics a les seves classes, ja que tindran punts de referència assertius per potenciar els espais inclusius en les seves sessions. Potser també trobaran/canviaran alguns dels seus raonaments sobre el "per què" d'algunes dinàmiques del col·lectiu amazic instal·lat a Catalunya i d'aquesta manera aprendrem tots plegats a conviure millor junts.

Al seu un treball on el fet d'ensenyar/aprendre de manera interdisciplinària agafa un paper rellevant, també es convida a tots els Mestres d'Educació Primària de Catalunya de les diferents àrees, que ho considerin oportú, a seguir llegint aquest treball i d'aquesta manera també apropar-los una mica a la realitat de la cultura amazic i fomentar una mica la seva competència intercultural.

## Capítol 2

---

Marc teòric.

## **2. Espais multiculturals, dinàmiques inclusives, competència intercultural i l'Educació Física com a espai inclusiu.**

---

La finalitat d'aquest capítol no és cap altre que lliurar la part teòrica relacionada amb el treball per tal de tenir una base de coneixement i així poder afrontar amb major comprensió/predisposició els següents capítols. Aquesta part teòrica o marc teòric forma part del coneixement deductiu i està relacionat en tot moment amb la importància de la competència intercultural.

### **2.1. Espais multiculturals, dinàmiques interculturals i inclusió social.**

Inicialment es planteja què s'entén per multiculturalitat, interculturalitat i inclusió social. Seguidament es parla sobre la diversitat de dinàmiques inclusives i actituds que poden segregar una societat multicultural. A continuació, es parla de la importància de la competència intercultural dins l'escola, dins l'àrea d'Educació Física i es planteja una proposta de desenvolupament de la mateixa en relació al problema plantejat en el punt 1.1. (presentació del problema). Seguidament s'analitzen les competències bàsiques del Currículum d'Educació Primària de Catalunya les quals formen part dels coneixements previs i punt de partida per desenvolupar la competència intercultural en relació a la cultura amazic. Per acabar, s'exposa com pot contribuir l'àrea d'Educació Física i els seus blocs de continguts a desenvolupar les competències bàsiques del Currículum d'Educació Primària de Catalunya, les quals es considera que conformen la globalitat de la persona i tenen un vincle amb la competència intercultural.

#### **2.1.1. Espais i dinàmiques socials: multiculturalitat i interculturalitat.**

Aquest apartat busca diferenciar i/o definir els conceptes multiculturalitat i interculturalitat i segons Medina, X. (2002): "Tant multiculturalitat com a interculturalitat, tot i que estan íntimament relacionades, ens condueixen cap a unes realitats diverses que hem de tenir en compte de manera diferenciada" (p.19). Es pot considerar que si el que es pretén és definir a quines realitats condueixen aquests dos conceptes, el primer que cal és definir què significa la paraula cultura i Segons Kahn (1975) citat a Alonso, R. S. (2006): "Etimològicament, la paraula cultura significa conrear. Des d'aquesta perspectiva, es fa una distinció clàssica entre l'home i la dona conreats, instruïts, i l'home i la dona incultes o il·letrats" (p.864).

Segons el Departament de Benestar Social i Família (2014), el percentatge d'immigrants empadronats a la comunitat autònoma ha passat de ser d'un 2,9% l'any 2000 a un 15,7% l'any 2013 sumant un total d'1.138.775 persones provinents de més de 40 nacionalitats diferents (Taula 1, p.1). Aquest fet demostra que a Catalunya hi conviuen diversitat de cultures, idiomes, pensaments i maneres de veure el món. En relació a tot això, Lluch, X (2013) afirma: "[...] la multiculturalitat ens ve a designar l'existència de diversos grups culturals al si d'una mateixa societat" (p.4.) i Medina, X (2002) afegeix:



Podríem dir que la multiculturalitat, des de la nostra perspectiva -i, evidentment, simplificant-ho molt-, implicaria la coexistència en un mateix espai social d'individus o grups de diferents cultures. Aquesta multiculturalitat és, doncs, simplement un fet, una situació que ens ve donada i que podem constatar quotidianament (p.19).

Per tant, tal com afirma Alonso, R. S. (2006): “[...] la nostra societat és multicultural, en el sentit que en ella conviuen persones amb diverses cultures” (p.861) tot i que tal com afirma Lluch, X (2013): “Les nostres societats són multiculturals, cert; però també ho és que mai no foren tan iguals; mai en la història hi hagué tal quantitat de productes culturals que, travessant totes les fronteres del planeta, estableixin similars formes de divertir-se, de vestir, de comprar, de relacionar-se [...]” (p.1). Seguint en la mateixa línia, Marín Gracia, M. (2005) opina: “Actualment, té poc sentit circumscriure les cultures a un territori específic” (p.78) i Maalouf, citat a Marín Gracia, M. (2005) afegeix: “estem en el temps de les «tribus planetàries», ja que les comunitats són com «tribus», pels vincles d'identitat que hi ha entre els seus membres, i «planetàries» perquè transcendeixen totes les fronteres” (p.79).

Definint la interculturalitat, Rodrigo, M. (1999) afirma: “[...] la interculturalitat descriu una relació entre cultures” (p.3); Lluch, X. (2013) la defineix de la següent manera: “[...] intercultural: reconceptualitzar la idea mateixa de multiculturalitat, considerar que tots som agents d'aquesta diversitat” (p.6); i Medina, X. (2002) afegeix:

[...] la interculturalitat –també de manera molt simplificada–, ens portaria cap a una interacció social entre aquests individus o grups de diferents cultures que comparteixen un mateix espai multicultural. Aquesta interacció, tal com la mateixa paraula apunta, és una acció necessària que indica “moviment” i, per tant, una certa voluntat de ser duta a terme [...] de cara a una convivència activa que necessita una intencionalitat prèvia i d'un coneixement mutu (p.19).

Amb tot això, es pot entendre que el concepte multiculturalitat es refereix a un espai on conviuen diversitat de cultures i que el concepte interculturalitat representa la interacció social que duen a terme les cultures dins aquest espai multicultural. Tot i això, Lluch, X. (2013) afirma: “[...] no només no hi ha consens respecte a la interculturalitat (en referència a un projecte social i polític) sinó que tampoc no hi ha acord sobre què desitjaríem de la multiculturalitat (en tant que característica de les nostres societats)” (p.1).

### **2.1.2. Què senten per inclusió social.**

En relació al concepte multiculturalitat i interculturalitat hi ha el concepte d'inclusió social. Es pot considerar que tant multiculturalitat com interculturalitat estan estretament lligats al concepte inclusió social però el d'interculturalitat ho està molt més, ja que aquest representa la relació entre diferents cultures (fet que no vol pas dir que aquestes siguin properes i riques o

distants i pobres) i aquesta relació pot acabar condicionant el grau d'inclusió social de les cultures minoritàries en una mateixa societat. Definint el concepte inclusió social, Brugué, Q., González, S., Gusi, J., & Sol, À.(2013) (2013) afirmen:

La integració<sup>2</sup> és entesa com a procés bidireccional d'acceptació mútua entre autòctons i estrangers, un procés que culmina quan la persona migrant se sent part de la societat d'acolliment i gaudeix de les mateixes oportunitats. En altres paraules, la integració combina un procés afectiu (de valor i pertinença) i un procés social (d'assoliment de la igualtat d'oportunitats) (p-124).

I Medina, X. (2002) afegeix:

Més enllà de qualsevol essencialisme –i tenint en compte, sempre, les limitacions socials i legals imposades–, hem d'entendre la integració<sup>1</sup> com el fet de donar als individus i/o als grups, els elements necessaris per dur a terme una quotidianitat compartida i, en la mesura del possible, al mateix nivell entre tots els individus que componen la societat (p.22).

## **2.2. Dinàmiques interculturals i actituds i/o valors inclusius que poden segregar una societat multicultural.**

Es considera assertiu començar aquest apartat amb les paraules d'Alonso, R. S. (2006) les quals afirmen:

Vivim en un món on la diversitat cultural és la regla. La diversitat és la norma. La diversitat és un fet de la vida europea i espanyola. Aïllar-se o defensar-se d'aquesta diversitat, viscuda com a contaminació i conflicte o, per contra, respectar, acceptar i conviure amb la mateixa és la polèmica i la dificultat en la qual es debaten actualment moltes societats desenvolupades; també la nostra societat (p.862).

Amb aquestes paraules, es pot pensar que la nostra societat és multicultural, que en ella existeixen diversitats de dinàmiques interculturals subjectives i que aquestes poden potenciar o soscavar la inclusió social dels migrats cap a les nostres terres. Seguint en la mateixa línia, Lluch, X. (2013) afirma: "L'enfocament de la multiculturalitat ha consistit tradicionalment al nostre context en una mirada "cap a fora" [...] en la reflexió sobre què fer amb la diferència cultural, com tractar "el diferent" (p.5.). El tracte per part de l'autòcton vers "el diferent" o migrant cap a les nostres terres, sembla que moltes vegades es contempla des d'una postura totalment "receptiva" i mai "productiva" tal com Medina, X. (2002) afirma: "Habitualment, acostumem a dir que algú "s'integra" quan adopta, sense més, les pautes de la societat dominant: llengua, religió, vestimenta, hàbits... O que no s'integra si no compleix amb aquestes pautes" (p.21); o Ruiz, P.O.(2007) quan afegeix: "[...] la cultura dominant tendeix a imposar unes determinades

---

2- Integració i inclusió són sinònims. En l'actualitat, sembla que els conceptes inclusió o atenció a la diversitat s'utilitzen més que el d'integració.

formes d'organització social i política que releguen a la marginalitat a les cultures minoritàries" (p.27).

Amb tot això, es pot pensar que l'èxit de la inclusió social de la diversitat de cultures a les nostres terres va lligada a les actituds "receptives" o "receptives/productives", les quals es poden anomenar bidireccionals, desenvolupades per part dels subjectes que conformen la nostra societat d'acollida. Una mostra d'això la trobem en les paraules de López, J.M.T. (2008) quan afirma: "[...] la convivència té de qualificar-se i no només és una qüestió de drets, sinó també de voluntats en relació amb què estiguem disposats a assumir en l'espai de convivència" (p.12); o en les de Marín Gracia, M. (2005) quan afegeix: "El grup cultural dominant en una societat pot acceptar el pluralisme i ser relativament tolerant i facilitar el procés d'aculturació, o per contra, dificultar-lo" (p.88). Potser aquestes actituds "receptives" o "bidireccionals", i el fet d'aprendre a negociar la pròpia identitat, poden provenir dels valors subjectius i aquests acabar condicionant la identitat ciutadana, la qual acaba generant espais multiculturals inclusius o segregats. Parlant del mateix tema, Marín Gracia, M. (2005) afegeix: "La identitat ciutadana del present es veu com a problemàtica i incerta, perquè el nou context cultural tendeix a delegar en cadascú l'aprenentatge de gestionar pel seu compte la mutació dels valors, les normes i les regles de la vida comuna" (p.77).

Desenvolupar actituds únicament "receptives" o "segregadores" vers a la diversitat cultural pot fomentar situacions com les que comenta Lluch, X (2013): "Són molts els qui, obertament o de manera encoberta abonen les tesis que la diversitat cultural, la multiculturalitat, és perjudicial, motiu de conflicte, amenaça per a la cohesió social, traves pel progrés" (p.1); o situacions com les que comenta Marín Gracia, M. (2005) quan afegeix:

Avui dia, tota identitat —ja sigui individual o de grup— que es concebi de manera homogènia i essencial pot resultar perillosa o falsa, ja que pot arribar a convertir-se en un instrument en mans de moviments ideològics o polítics que pretenen definir la identitat de manera predeterminada, per oposició i exclusió amb relació a altres grups i persones (p.82-83).

A més a més, sembla que també pot acabar promocionant intervencions com les que afirma Lluch, X. (2013) quan diu: "Centrar la qüestió en "els altres", els diferents [...] indueix a una intervenció molt esbiaixada, tangencial, dedicada fonamentalment a l'adaptació, la compensació d'aquells que-han-d'in-te-grar-se (en l'accepció més terrible del terme integració)" (p.10).

Fins aquí s'ha vist que de les actituds, valors, governs i la capacitat de negociar la pròpia identitat de futur en pot dependre la generació d'espais assertius interculturals, fet que pot acabar condicionant la inclusió social de la diversitat de cultures en la nostra societat. Amb paraules de Castiñeira, citat a Marín Gracia, M. (2005): "Ara és cada ciutadà qui ha

d'aconseguir construir reflexivament un projecte de vida pública que inclogui un conjunt de valors amb què es pugui identificar i que tinguin prou coherència fins al punt de donar sentit a la seva existència, poder conviure amb els altres, comprendre el món i orientar-se en el futur” (p.77); ja que tal com afirma Medina, X (2002): “[...] aquesta integració no es dona [...] unilateralment per part dels “nouvinguts” (que són de tota manera, aquells que hauran de fer un major esforç), sinó que necessita cada vegada més d'una adaptació contínua, d'una certa “posada al dia” per part de tots els integrants de la societat, sense distinció” (p.21).

Una de les teories de Medina, X. (2002) és que les cultures i les societats no són estàtiques i inamovibles, sinó que aquestes són dúctils, dinàmiques i es troben en moviment i evolució constant (p.21), i en relació a aquesta teoria, Marín Gracia, M. (2005) afirma: “La identitat es construeix i es transforma al llarg de l'existència. Són molt pocs els elements d'identitat de què disposem en néixer [...] és l'entorn cultural el que s'encarrega de determinar la significació d'aquests elements” (p.82). Per tant, tal com Lluch, X (2013) afirma:

Per tal que hi hagi integració i cohesió social ha d'haver-hi una percepció social positiva d'aquesta diversitat, hem de creure en la seva “desitjabilitat”. Cal difondre i publicitar els arguments sociològics i antropològics que avalen les tesis que una societat multicultural és una societat millor, que la seva heterogeneïtat i la seva diversificació permet majors possibilitats d'innovació, de creativitat i d'adaptació als canvis socials. En tenim força exemples històrics. I tenim també exemples quotidians a l'art, a la música, a l'esport... Caldrà divulgar-los i fer amb ells pedagogia per tal de creure'ns col·lectivament el valor intrínsec d'una societat plural (p.11).

Seguint amb els pensaments, creences, actituds i dinàmiques interculturals inclusives en una societat multicultural com és la nostra, Alonso, R. S. (2006) diu: “[...] Podem defensar que la recíproca diversitat no és un obstacle per a la vida en comú, sinó més aviat és una font d'enriquiment mutu [...] Si no hi hagués diferències, no podríem entendre si més no qui som: no podríem dir «jo» perquè no tindríem un «tu» amb el qual comparar-nos” (p.863); Marín Gracia, M. (2005) afirma: “[...] seria molt positiu que els governs treballin coordinadament amb els mitjans de comunicació per dissenyar estratègies mediàtiques que promoguin els valors positius de la tolerància, l'obertura a l'altre i la disposició al diàleg «intercultural i transfronterer»” (p.90); i Alonso, R. S. (2006) afegeix:

La diversitat que aporten els immigrants pot ser un element positiu per enriquir a la societat i incrementar les formes en què els ciutadans perceben i resolen els problemes personals i socials. Els immigrants proporcionen a la societat que els acull la possibilitat de tenir una visió més completa i enriquida de l'ésser humà (p.863).

A més a més de tot això, Medina, X. (2002) afirma: “[...] estem incloent dins d'aquest col·lectiu a moltes persones que no són immigrants, perquè mai han emigrat de cap lloc, sinó que han nascut i s'han criat en la mateixa societat que els autòctons i no són, per tant, immigrants [...]” (p.18); i Marín Gracia, M. (2005) afegeix:

Catalunya ha tingut, tot al llarg de la seva història, una tradició integradora. És un país obert, on tothom ha tingut cabuda. Els immigrants han de copsar que poden contribuir a la construcció del nostre país i que els demanem que ho facin. En aquest sentit, ens aporten elements molt positius, com ara la seva cultura. Aquesta diversitat esdevé, per a tots nosaltres, una font de riquesa (p.87).

Es pot considerar que fer de mestre és una feina abans que tot social, ja que atendre a les necessitats i virtuts de les persones que conformen i dirigiran la nostra societat en un futur no pot fer pensar de cap altra forma. També es pot pensar que el docent és un subjecte més de la societat, fet que no l'aïlla de les dinàmiques inclusives o actituds que poden segregar una societat multicultural com les que s'han exposat anteriorment; siguin quines siguin les dinàmiques o actituds de tot docent, poden acabar afectant les seves dinàmiques d'aula i en definitiva a la inclusió social de la diversitat multicultural existent en la nostra societat. En relació a tot això, Malik Liévano, B. (2000) afirma:

El desconeixement que existeix cap a altres formes culturals diferents a la nostra, i les dificultats que comporta en educació treballar amb elles en una escola homogeneïtzadora, fan que calgui tenir en compte la cultura com un element que ens aporta riquesa i que incideix de forma molt significativa en el desenvolupament de les persones [...] Ara bé, això ha estat una fal·làcia en educació, i de fet molts problemes de fracàs escolar es deuen al fet que els alumnes procedeixen d'ambients molt diferents al de l'escola, produint-se un desfasament entre la cultura familiar i l'escolar, sense necessitat de pertànyer a cap grup catalogat com a divers, com és el cas de minories ètniques. Per això, considerem que tenir en compte la diversitat cultural del nostre alumnat, partint d'un concepte ampli de cultura, beneficia a tots i totes, i no només a aquells pertanyents a grups culturals específics, si es partís d'una concepció restringida de cultura (p.8).

### **2.3. La competència intercultural, l'àrea d'Educació Física de Primària i la importància d'unes bases sòlides de coneixement.**

#### **2.3.1. La importància de la competència intercultural dins l'àmbit educatiu i una proposta de desenvolupament.**

Per posar un exemple que les escoles Catalanes esdevenen multiculturals, dir que segons el Departament de Benestar Social i Família (2013) la suma total d'infants matriculats a les escoles catalanes l'any 2012 va ser de 53.900 i que aquest provenen de més de 40 nacionalitats diferents. En aquesta suma, tenir present que els infants de nacionalitat marroquina van ser el col·lectiu més nombrós de matriculats a les escoles Catalanes amb 19.399 infants, xifra que representa el 36,9% del total (Taula 2, p.2). En relació a aquesta dada, Tilmatine (2005) aporta: "Dels esmentats marroquins, la gran majoria són d'origen amazic i es troben sovint en grans zones de concentració, com la zona de Vic-Manlleu o de Mataró on, de vegades, fins al 90% dels marroquins són amazics" (p.84). A causa de tot això, puntualitzar que en el capítol 6.(Marc pràctic al Rif) la fomentació de la competència intercultural dins l'àmbit educatiu es centrarà en la cultura amazic.

Una de les teories de Rushly (1976) citat a Malik Liévano, B. (2000) és que la cultura es pot comparar amb un iceberg en el sentit que només una petita part d'ella pot ser percebuda, mentre que la part més important s'oculta a la vista (p.4); seguint en la mateixa línia, una de les teories de Malik Liévano, B. (2000) afegeix que la part oculta equival a l'aspecte implícit de la cultura, mentre que la part visible equival a l'aspecte explícit de la cultura (p.4). Amb tot això es pot interpretar que la part explícita d'una cultura es pot interpretar amb una menor o major dificultat, però que la part implícita requereix una capacitat i/o formació per tal de poder desenvolupar un coneixement i/o consciència sobre la mateixa.

En relació a aquest discurs, i parlant de la competència intercultural dins l'àmbit educatiu, Hernández, E. i Valdez, S. (2010) afirmen: "Un altre problema que subratllen en l'ensenyament de la competència intercultural és la falta de capacitat o inadequada formació dels docents per al desenvolupament d'aquesta competència [...] estan limitats [...] al desenvolupament del coneixement i consciència sobre les diferències culturals" (p.93); García López, R. (2003) diu: "El nostre professorat, en el seu procés de formació inicial, no ha estat format ni preparat per afrontar la nova problemàtica derivada de la desaparició de l'homogeneïtat" (p.48); i un estudi basat en l'anàlisi de la formació del professorat en la implementació de les competències interculturals en els centres educatius realitzat per Ramírez, E. M. A., De la Rubia Ruiz, P., Castellón, E. G., & Mora, M. B. B. (2012), s'hi pot trobar la següent afirmació: "[...] un nombre molt elevat [...] no realitza accions que puguin permetre definir-los com a competents interculturalment" (p.157).

Amb les dades vistes fins al moment, es pot pensar que realment existeix una manca de formació per part dels docents en relació a la competència intercultural i potser a causa d'aquest fet un nombre molt elevat de docents de les escoles no realitza accions que puguin permetre definir-los com a competents interculturalment. A partir d'aquí, la pregunta és quins són els requisits per tal de potenciar aquesta competència i les seves dinàmiques a l'aula? En relació a aquesta incògnita, Malik Liévano, B. (2000) afirma: "Els components de la competència intercultural [...] són els **coneixements**, les **habilitats** o destreses i les **actituds**, que ha de posseir l'interlocutor/mediador intercultural, complementats pels **valors** que formen part d'una determinada societat i dels nombrosos grups socials als quals pertanyem" (p.15).

De les **actituds** i **valors** que conformen una societat se n'ha parlat al punt 2.2.(Dinàmiques interculturals i actituds i/o valors inclusius que poden segregar una societat multicultural).

En referència als **coneixements**, al Centro Virtual Cervantes (2014) posen en relleu que recerques recents distingeixen tres etapes en el procés d'adquisició de la competència intercultural:

1. **Nivell monocultural:** l'aprenent observa la cultura estrangera des dels límits interpretatius de la seva pròpia cultura.
2. **Nivell intercultural:** l'aprenent pren una posició intermèdia entre la cultura pròpia i l'estrangera, la qual cosa li permet establir comparacions entre ambdues.
3. **Nivell transcultural:** l'aprenent aconsegueix la distància adequada respecte a les cultures en contacte per exercir la funció de mediador entre ambdues. (Centro Virtual Cervantes, 2014).

En el capítol 6.(treball de camp al Rif) s'exposen les dades recollides en el treball de camp al Rif, les quals poden ajudar als Mestres d'Educació Física de Primària de Catalunya (a partir d'ara MEFPC) a millorar el nivell monocultural sobre la cultura amazic. Amb aquest fet, els MEFPC podran fer comparacions entre la cultura "autòctona" o "dominant" i la cultura amazic existent en el seu centre, fet que els pot ajudar a millorar el seu nivell intercultural. El nivell transcultural, esdevindrà de les conclusions que facin els MEFPC i de la distància adequada que aquests promocionin en les seves sessions respecte a les dues cultures en contacte; amb això s'entén que els MEFPC assoliran la funció de mediadors culturals.

Arribats en aquest punt, s'ha parlat de **valors** i **actituds** (capítol 2), **coneixements** (aquí una proposta i nou continguts en el capítol 6) i falten les **habilitats** per tal de que els MEFPC promocionin la competència intercultural en les seves sessions. Sobre aquestes **habilitats** dels MEFPC, les quals poden generar estratègies adequades per aconseguir un clima intercultural en les seves sessions, Herring (1997) citat a Malik Liévano, B. (2000) suggereix les següents premisses:



- Realitzar agrupaments flexibles i variats per fomentar la cooperació social.
- Aplicar diferents metodologies d'ensenyament-aprenentatge per donar resposta als diversos estils d'aprenentatge (materials verbals amb diferents nivells de lectura, ús de materials àudio-visuals, realització de projectes, aprenentatge cooperatiu, aprenentatge entre iguals, etc.).
- No donar per descomptat que tot l'alumnat coneix les normes bàsiques de funcionament de la classe – encara que siguin coses aparentment elementals (com interrompre al professor/a per preguntar alguna cosa, demanar permís per aixecar-se, ús de materials, etc.), ensenyar-les de forma explícita.
- Interpretar adequadament el significat dels comportaments dels alumnes (en alguns grups culturals és senyal de respecte no mirar directament als ulls quan parla un adult) i reconèixer els seus sentiments davant diferents situacions (com se senten en ser reprimits davant de la classe, per exemple, o haver de sortir a la pissarra).
- Fer èmfasi en els aprenentatges significatius: assegurar-se que tot l'alumnat entén el que llegeix, relacionar conceptes abstractes amb experiències quotidianes, etc. (aplicar en general les estratègies pròpies d'un enfocament constructivista de l'aprenentatge).
- Conèixer els costums, creences i valors dels alumnes de la classe i aprofitar-los com a recursos didàctics: analitzar diferents tradicions pel que fa a un mateix tema, així com les semblances i punts en comú (per exemple entre les diferents religions), discutir les diferents interpretacions que fem sobre un mateix fet, estudiar l'origen i significat dels dies festius, etc. A més del propi alumnat com a “font” d'informació, és molt útil comptar amb els seus pares i mares, amb els qui es poden organitzar sessions en les quals expliquin al professorat els significats de les seves tradicions i altres dades que hagin de tenir-se en compte<sup>3</sup>.
- Treballar amb l'alumnat la identificació d'estereotips i de missatges racistes o sexistes, per exemple, en els materials escolars o en els mitjans de comunicació.
- Elaborar un currículum intercultural en el qual es vegin identificats tots els grups presents en el centre (p.13-14).

### **2.3.2. L'Educació Física, l'educació Intercultural i la competència intercultural.**

En punt anteriors s'ha parlat de valors, actituds, creixement personal, no discriminació, tolerància, solidaritat, inclusió social... En relació a tot això, Invernó, J. (2010) afirma: “Utilitzar l'acció motriu comporta posar en moviment totes les dimensions de la persona (motriu, cognitiva, afectiva i social), la qual cosa es pot traduir en un veritable creixement personal” (p.18); la Carta Internacional de l'Educació Física i l'Esport (UNESCO, 1979) i el Manifest Mundial de l'Educació Física redactat per la Federació Internacional d'Educació Física (FIEP, 2000) afirmen que l'Àrea d'Educació Física és un bon espai per promoure els valors humans (respecte, solidaritat, tolerància...) que permeten lluitar contra la discriminació i l'exclusió social; i Medina, X. (2002): afegeix: “Com a part d'un imaginari construït al voltant d'un “nosaltres” i, per tant, com a element d'identitat, l'esport també és susceptible de convertir-se en un

---

3- Com per exemple el Ramadà, explicar en què consisteix i quines implicacions té.



instrument d'integració; és a dir, en un element capaç d'introduir als "altres" en el "nosaltres", aportant elements a favor de la convivència social" (p.19-20).

Amb aquestes tesis, es pot interpretar que l'espai d'Educació Física de Primària pot esdevenir un espai idoni per desenvolupar la competència intercultural, atendre a la diversitat, fomentar valors de convivència activa entre la cultura amazic i la catalana i ajudar a la inclusió social dels amazics a Catalunya. Seguint en la mateixa línia, Medina, X. (2002) afirma: "l'esport és un element capaç d'integrar, de convertir simbòlicament a "els de fora" en "els de dins", això és precisament perquè és un instrument capaç de donar identitat, de generar identificació en els individus i, per tant, de fer-los participants, també simbòlicament, d'una mateixa realitat" (p.22); i Capllonch Bujosa, M., Godall, T., & Lleixà Arribas, T. (2007) afegeixen:

L'Educació Física constitueix una àrea amb un valuós potencial per a la inclusió dels nois i noies nouvinguts, fonamentalment pel seu caràcter vivencial i per les nombroses activitats col·lectives que permeten la interacció de l'alumnat [...]", ja que "[...] l'Educació Física ha estat una àrea que sempre s'ha caracteritzat per la seva capacitat de modelar-se i adaptar-se a noves situacions, i en relació amb l'alumnat nouvingut i amb risc d'exclusió social, esdevé un espai de trobada i comunicació" (p.62).

Amb tot això, es pot pensar que l'esport i l'Educació Física esdevé un espai idoni per atendre a la diversitat cultural i promocionar espais inclusius dins les sessions d'Educació Física de Primària, tot i això, tal com afirma Medina, X. (2002): "Hem de tenir clar, que l'esport és un factor més a tenir en compte, amb més o menys potencial, però no l'únic, ni considerar-lo en absolut cap panacea" (p.22-23).

Per tant, si l'àrea d'Educació Física de Catalunya pot esdevenir un espai on ajudar a la inclusió dels migrants a la nostra societat, la pregunta és com es pronuncia el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en relació a aquesta possibilitat. La Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (a partir d'ara LEC) du a terme un discurs intercultural, ja que aquesta té com a principis bàsics desenvolupar la igualtat d'oportunitats, la inclusió, la cohesió social i la no discriminació entre l'alumnat (Generalitat de Catalunya, 2009). Així doncs, també es pot pensar que la LEC contempla i promou dinàmiques inclusives dins el Currículum d'Educació Primària de Catalunya i dins l'àrea d'Educació Física de Primària.

Però tal com s'ha vist en el punt 2.3.1.(La importància de la competència intercultural dins l'àmbit educatiu i una proposta de desenvolupament) Hernández, et al. (2010) afirmen que: "Un altre problema que subratllen en l'ensenyament de la competència intercultural és la falta de capacitat o inadequada formació dels docents per al desenvolupament d'aquesta competència [...] estan limitats [...] al desenvolupament del coneixement i consciència sobre les diferències culturals" (p.93). A causa d'aquesta afirmació n'esdevé la següent pregunta:

Aquesta manca de formació i/o capacitat per desenvolupar la competència intercultural també inclou al professorat d'Educació Física?

En recerca sobre aquest dubte, Capllonch Bujosa et al. (2007) han dut a terme un estudi per explicitar les necessitats del professorat d'Educació Física per a la realització de propostes didàctiques que els permetés afrontar amb èxit les conseqüències de la immigració i disposar d'un panorama general sobre les possibilitats reals que ofereix l'educació física davant la immigració. En aquest estudi s'hi poden trobar tres apartats (entre altres): 1-Necessitat formativa centrada en l'atenció a l'alumnat, 2-Detecció de l'eficàcia inclusiva de l'Educació Física i 3-Àmbit de formació general del professor especialista. Els resultats de tal estudi es citen de la mateixa forma en què els autors els han lliurat:

#### a) NECESSITAT FORMATIVA CENTRADA EN L'ATENCIÓ A L'ALUMNAT

Hi ha força professorat (39,2%) que mai no ha rebut una formació específica per atendre l'alumnat immigrant i només un 3,5% ha estat format des de propostes institucionals. La resta (44,2%) ha accedit a la formació a través d'assistència a xerrades, lectures o documentació, de manera autodidacta. Partint d'aquesta situació, demanen formació (29%), disposar d'especialistes en l'equip (19%) i sobretot assessors i recursos als centres (44,5%). Les xerrades puntuals i els materials específics tenen poca acollida (12,7% i 10,2%, respectivament). Sembla que la demanda aposta per una atenció formativa de i als centres amb presència de professionals especialitzats, recursos i assessorament (p.66).

#### b) DETECCIÓ DE L'EFICÀCIA INCLUSIVA DE L'EDUCACIÓ FÍSICA

Les respostes es decanten per considerar molt útil el contingut socialitzador del joc (83%) i de l'esport (69%), i en segon terme l'expressió corporal, i les danses i el ball (qualificades com a força i/o molt útils amb un 45% i un 66%, respectivament). En comparació, els continguts menys valorats per a la tasca d'inclusió (segons el 50% d'enquestats) són les capacitats perceptivo-motrius. Tot i així, el professorat d'Educació Física està convençut que l'educació física és l'àrea que facilita més la inclusió social dels alumnes al centre (37,5%), o si més no una de les que més la facilita (59%).

No hi ha tant d'acord en l'eficàcia de les metodologies: es considera que són igual de vàlides les directives i les no directives (43%), malgrat que un 14% prefereix una intervenció menys explícita del professorat o altres es decanten clarament per les directives (19,5%). El cert és que es reconeix (16%) que no són conscients de l'eficàcia metodològica en el tema. De fet, en general (56,7%), la tasca educativa amb infants nouvinguts no comporta una distribució especial a les sessions o, en tot cas, s'afavoreix l'organització de parelles o petits grups (26%) amb activitats de grups reduïts. És interessant destacar que només un 10% prefereix mantenir habitualment tots els infants junts, i només un 3% opina que el motiu és afavorir la inclusió durant les classes. En tots

els casos, es vetlla per tal que les agrupacions (espontànies o no) tinguin una distribució equitativa d'infants amb diferents procedències (55,9%) (p.66-67).

#### c) ÀMBIT DE FORMACIÓ GENERAL DEL PROFESSOR ESPECIALISTA

Una de les dades que sorprèn més és la valoració positiva que fan els especialistes del benefici i de l'aportació cultural i també educativa de la presència de nouvinguts als centres. Des de les enquestes s'ha recollit una pluja de suggeriments centrats en la necessitat de formació sobre aspectes culturals dels països d'origen (31,8%), o més específicament, formació en idiomes (26,9%). Hi ha qui opina (10%) que li cal rebre formació sobre aspectes culturals nostres, com a país d'acollida. Menys èxit han tingut les demandes culturals sobre la visió del cos en les cultures (2,2%) o sobre idees religioses (1,1%). Finalment, en l'àmbit cultural específic de l'educació física, els preocupa rebre més formació sobre la realitat esportiva dels països d'origen, i els seus antecedents (6,5%), saber més jocs d'arreu del món (10,2%), o més d'expressió corporal i de danses (4,3%). (p.67).

De les dades lliurades per Capllonch Bujosa et al. (2007), i en relació a aquest treball, se'n destaquen que hi ha força professorat (39,2%) que mai no ha rebut una formació específica per atendre l'alumnat immigrant, només un 3,5% ha estat format des de propostes institucionals i que des de les enquestes s'ha recollit una pluja de suggeriments centrats en la necessitat de formació sobre aspectes culturals dels països d'origen (31,8%). Per tant, sembla que part dels Mestres d'Educació Física de Primària de Catalunya no rep massa formació respecte a la competència intercultural i que gran part d'ells reclamen aquesta formació centrada a aspectes culturals dels països d'origen dels migrants.

#### **2.3.3. Les competències bàsiques del Currículum d'Educació Primària de Catalunya com a coneixements previs i punt de partida.**

Una de les teories d'Ausubel, D. (1983) és que la clau de l'aprenentatge significatiu és crear relacions entre els nous continguts i les idees existents en l'estructura cognitiva de l'aprenent; cal crear aprenentatges significatius i no de memorització (p.1 i 2). En relació a aquesta teoria, i amb l'objectiu de fomentar la competència intercultural dels Mestres d'Educació Física de Primària (a partir d'ara MEFPC), es consideren com a coneixements previs dels MEFPC a les competències bàsiques i blocs de continguts propis de l'àrea d'Educació Física del Currículum d'Educació Primària de Catalunya (a partir d'ara CEPC). Els nous continguts esdevindran de l'apropament dels MEFPC als principals trets socioculturals, religiosos i educatius amazics lliurats en el capítol 6.(treball de camp al Rif). Amb tot això, es pretén que el MEFPC trobi vincles entre el que ja saben del CEPC i els nous continguts, esdevenint un aprenentatge significatiu i intercultural.

En relació a tot l'explicat fins al moment, inicialment es considera oportú repassar què vol dir ser competent per part CEPC, com aquest considera que es desenvolupen les diferents competències i com les estructura. Segons el CEPC (2009): "Ser competent implica utilitzar de

manera efectiva **coneixements**, **habilitats** i **actituds** en contextos diferents” (p.14). El CEPC (2009) parla de coneixements, habilitats i actituds; en el punt 2.3.1.(La importància de la competència intercultural dins l'àmbit educatiu i una proposta de desenvolupament) s'ha vist que una de les teories de Malik Liévano, B. (2000) aporta que els components de la competència intercultural són els **coneixements**, les **habilitats** i les **actituds** (p.15). Aquest fet mostra un vincle existent entre el CEPC (coneixements previs dels MEFPC), la proposta de desenvolupament de la competència intercultural (punt 2.3.1.) i els aspectes culturals dels amazics (nous continguts al capítol 6: Marc pràctic al Rif), ja que tal com s'ha vist en el punt 2.3.2.(L'Educació Física, l'educació intercultural i la competència intercultural) un estudi realitzat per Capllonch Bujosa et al. (2007) aporta que el 31,8% dels MEFPC reclamen la formació sobre aspectes culturals dels països d'origen (p.67).

Seguint amb el CEPC (2009) i les seves competències, aquest aporta que cal desenvolupar-les de la següent manera:

Per aconseguir un desenvolupament d'aquestes competències, cal tenir en compte que totes estan en estreta relació i complementarietat: la visió de la realitat social i física és una construcció cultural que es produeix en les interaccions humanes que requereixen de competències personals i socials de la comunicació i de les metodològiques. Alhora, aquestes competències no es poden desenvolupar si no s'omple de significat, de contingut significatiu, l'exercitació dels infants en les activitats escolars, la qual cosa els serà útil en la resolució de les situacions que planteja el món físic i social. És a dir, l'educació ha de desenvolupar harmònicament la competència d'actuar com a persona conscient, crítica i responsable, en el món plural i divers que és la societat del segle XXI (p.15).

El CEPC (2009) estructura les competències amb dos grans blocs, les competències transversals i les competències específiques per conèixer i habitar el món. Dins aquests grans blocs podem trobar-hi 8 competències. (Taula 11).

Competències transversals		Competències específiques per conèixer i habitar el món
Competències comunicatives	1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual	7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic 8. Competència social i ciutadana
	2. Competència artística i cultural	
Competències metodològiques	3. Tractament de la informació i competència digital	
	4. Competència matemàtica	
	5. Competència d'aprendre a aprendre	
Competències personals	6. Competència d'autonomia i iniciativa personal	

**Taula 11:** Estructura de les diferents competències bàsiques

**Font:** Currículum d'Educació Primària de Catalunya.

I defineix les diferents competències bàsiques de la següent manera<sup>4</sup>:

- **Competències comunicatives:**

1. **Competència comunicativa lingüística i audiovisual:** La competència comunicativa lingüística és a la base de tots els aprenentatges i, per tant, el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les àrees i matèries del currículum, ja que en totes s'han d'utilitzar els llenguatges com a instruments de comunicació per fer possible l'accés i gestió de la informació, la construcció i comunicació dels coneixements, la representació, interpretació i comprensió de la realitat i l'organització i autoregulació del pensament, les emocions i la conducta (p.16).

Indicadors extrets:
Acceptar (la diversitat de vies comunicatives, d'informació i/o digitals)
Valorar (la realitat multilingüe, informativa i digital)
Produir (amb les noves vies comunicatives, d'informació i/o digitals)
Percebre (amb les noves vies comunicatives, d'informació i/o digitals)
Participar (en activitats d'expressió oral i/o escrita)
Participar (en activitats d'escollar i/o llegir)
Reflexionar (importància llengües, tractament de la informació i noves tecnologies)
<i>Nota: els indicadors presents s'han extret conjuntament amb la competència del tractament de la informació i competència digital.</i>

2. **Competència artística i cultural:** Aquesta competència suposa conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, tradicionals o no, utilitzar-les com a font d'enriquiment i gaudi i considerar-les com a part del patrimoni dels pobles. A més, és saber crear amb paraules, amb el propi cos, amb tota mena de materials, suports i eines tecnològiques, tant individualment com col·lectiva, les representacions i anàlisi de la realitat que facilitin l'actuació de la persona per viure i convida en societat (P.19).

Indicadors extrets:
Mostrar curiositat (vers a la cultura i el món artístic)
Valorar i gaudir (projectes artístics relacionats amb la cultura i l'art)
Acceptar (la importància de l'art, creativitat i expressió)
Participar en tallers (de manualitats, tradicions, cultures i creativitat)
Expressar (imaginativament, creativament i manualment)
Experimentar, explorar i utilitzar (materials artístics, diferents formes de crear i expressar)
Reflexionar (sobre la importància que té la cultura i el món artístic)

- **Competències metodològiques:**

3. **Competència del tractament de la informació i competència digital:** La competència en el tractament de la informació incorpora diferents habilitats, que van des de l'accés a la informació fins a la seva transmissió, tot usant diferents suports, incloent-hi la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació com a element essencial per informar-se, aprendre i comunicar-se (p.20).
4. **Competència matemàtica:** La competència matemàtica implica l'habilitat de comprendre, utilitzar i relacionar els nombres, les seves operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió i raonament matemàtic, tant per produir i interpretar distints tipus d'informació com per ampliar el coneixement sobre aspectes quantitatius i espacials de la realitat, i per entendre i resoldre problemes i situacions relacionats amb la vida quotidiana i el coneixement científic i el món laboral i social (p.22).

---

4- Aquí s'inclou l'anàlisi de cada una de les competències i l'extracció d'uns indicadors; en aquest moment obviar-los, s'explicarà el seu significat en el punt 4.3.(Tècnica de recollida de dades: el qüestionari, l'entrevista i l'observació).

- 5. Competència d'aprendre a aprendre:** Aprendre a aprendre implica disposar d'habilitats per conduir el propi aprenentatge i, per tant, ésser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma d'acord amb els propis objectius i necessitats. És la competència metodològica que, d'alguna manera, guia les accions i el desenvolupament de totes les altres competències bàsiques. Aquesta competència té dues dimensions fonamentals: d'una banda, l'adquisició de la consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals, emocionals, físiques), del procés i les estratègies necessàries per desenvolupar-les, així com del que es pot fer amb ajuda d'altres persones o recursos; d'una altra banda, disposar d'un sentiment de competència personal, que redunda en el desenvolupament de les actituds, la motivació, la confiança en un mateix i el gust d'aprendre (p.23).

Indicadors extrets:
Autogestionar (el propi coneixement i la seva millora)
Automillorar (capacitat d'autoanalitzar i autoadequar)
Autocriticar (per tal de millorar)
Responsabilitzar-se (amb allò que té de fer)
Reflexionar (sobre com millorar)

- Competències personals:**

- 6. Competència d'Autonomia i Iniciativa Personal:** Aquesta competència, en l'àmbit de les competències bàsiques, es refereix, d'una banda, a l'adquisició de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionats, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de si mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, de calcular riscos i d'afrontar els problemes, així com la capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos. De l'altra banda, remet a la capacitat d'elegir amb criteri propi, d'imaginar projectes i de portar endavant les accions necessàries per desenvolupar les opcions i plans personals –en el marc de projectes individuals o col·lectius– responsabilitzant-se, tant en l'àmbit personal com en el social i laboral (p.24-25).

Indicadors extrets:
Responsabilitzar-se (compromisos, decisions i conseqüències)
Enfrontar-se (situacions diverses i motivacions)
Posicionar-se (davant diferents situacions, vies de millora i conflictes)
Decidir (com interactuar, pensar i dirigir)
Gestionar el temps (de treball i lleure)
Acceptar i valorar capacitats i limitacions (pròpies i dels demés)
Desenvolupar iniciatives (d'assoliment de diversos objectius)
Desenvolupar actituds (positives i constructives)
Reflexionar (sobre com millorar)

- Competències específiques per conviure i habitar el món:**

- 7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món:** Aquesta competència mobilitza els sabers escolars que han de permetre a l'alumnat comprendre la societat i el món en què es desenvolupa. Fa que aquest superi la simple acumulació d'informacions per interpretar i apropiar-se dels coneixements sobre els fets i els processos, per predir

conseqüències i dirigir reflexivament les accions per a la millora i preservació de les condicions de vida pròpia, les de les altres persones i les de la resta dels éssers vius (p.26).

Indicadors extrets:
Valorar l'entorn (medi, sostenibilitat ecològica i reciclatge)
Actuar amb l'entorn (medi, sostenibilitat, sostenibilitat ecològica i reciclatge)
Participar en activitats (relacionades amb la natura, reciclatge, alimentació i entorn proper)
Reflexionar sobre el món (com millorar-lo i com cal interactuar-hi)

- 8. Competència social i ciutadana:** La competència social i ciutadana integra coneixements, habilitats i actituds que permeten participar, prendre decisions, triar com comportar-se en determinades situacions i responsabilitzar-se de les eleccions i decisions adoptades. Pren com a referència un model de persona que pugui ser un element actiu en la construcció d'una societat democràtica, solidària i tolerant, i compromès a contribuir en la seva millora (P.27).

Indicadors extrets:
Respectar, valorar i acceptar (diversitat de cultures, pensaments, religions i maneres de veure el món)
Actuar (de forma social, respectuosa i empàtica)
Participar/col·laborar (projectes socials, activitats de grup i d'aproximació als altres)
Expressar (sensacions, emocions i idees)
Escollar (el professor, companys i entorn)
Compartir (objectes, vivències, idees i pensaments)
Reflexionar (sobre l'entorn, companys i societat)

#### 2.3.4. Com pot contribuir l'àrea d'Educació Física a desenvolupar les competències bàsiques.

Seguint en la línia del punt anterior, es considera oportú preguntar-se quines aportacions pot fer l'àrea d'Educació Física pel desenvolupament de les competències bàsiques del CEPC vistes i analitzades en el punt 2.3.3.(Les competències bàsiques del Currículum d'Educació Primària de Catalunya com a coneixements previs i punt de partida) les quals tenen un vincle amb el punt 2.3.1.(La importància de la competència intercultural dins l'àmbit educatiu i una proposta de desenvolupament) i punt 2.3.2.(L'Educació Física, l'educació intercultural i la competència intercultural). En relació a aquesta incògnita, dins l'àrea d'Educació Física del CEPC (2009) s'hi pot trobar:

L'àrea d'educació física contribueix al desenvolupament de les competències bàsiques, essencialment a la de **coneixement i interacció amb el món [...], competència social i ciutadana [...]** la **competència cultural i artística**. [...] la **competència comunicativa i al tractament de la informació i competència digital**. [...] **competència aprendre a aprendre i a l'autonomia i iniciativa personal**"<sup>5</sup> (p.117).

Amb això, es pot entendre que l'Àrea d'Educació Física esdevé un espai interdisciplinari on desenvolupar les competències bàsiques, un lloc idoni per fomentar la competència intercultural i un bon espai per desenvolupar les capacitats de la persona tal com diu Teixidó i Planas, M. (2012) quan afirma: [...] les competències són les capacitats de la persona quan estan actives, disponibles" (p.221).

5- No menciona la competència matemàtica.



Els continguts d'educació física de cada cicle s'organitzen en cinc apartats: El cos, imatge i percepció, habilitats motrius i qualitats físiques bàsiques, activitat física i salut, expressió corporal i el joc<sup>6</sup> (CEPC, p.117). A més a més, també afegeix:

L'estructuració dels continguts reflecteix cada un dels eixos que donen sentit a l'educació física en l'educació primària: el desenvolupament de les capacitats cognitives, físiques, emocionals i relacionals vinculades a la motricitat, l'adquisició de formes socials i culturals de la motricitat, l'educació en valors i l'educació per a la salut (p.117).

En relació a aquest discurs, Invernó, J. (2010) afirma: "Utilitzar l'acció motriu comporta posar en moviment totes les dimensions de la persona (motriu, cognitiva, afectiva i social), la qual cosa es pot traduir en un veritable creixement personal" (p.18); Medina, X (2002) diu: "La pràctica esportiva posseeix unes característiques pròpies, uns valors –entre els quals el de la igualtat no és el menor– i un potencial de relació i de sociabilitat que ho converteixen possiblement en un instrument d'excepció de cara a una possible integració" (p.23); i Cortés, M. J. G. (2010) afegeix:

Un dels elements que entenem més rellevants a desenvolupar en el currículum, tant d'Educació Primària com a Educació Secundària, és la pràctica esportiva, ja que permet desenvolupar aspectes d'indubtable valor per al desenvolupament personal (esforç, coeducació, disciplina, dedicació, sacrifici, solidaritat, etc.) i per al procés educatiu de tot individu [...] En conseqüència cal situar a l'Esport i a l'Educació Física en el context general del desenvolupament de la persona, donant-li el veritable sentit d'educar a través del físic. (p.52).

Per acabar, dir que l'àrea d'Educació Física del CEPC (2009) en l'etapa d'educació té com a objectiu el desenvolupament de 10 capacitats (p.118 i 119), diferents indicadors per a cada cicle i bloc de continguts i diferents criteris d'avaluació estipulats (p.121-126).

<b>Indicadors El cos imatge, i percepció:</b>
Conèixer, acceptar i valorar el propi cos.
Gestionar el propi cos en estats de tensió i de relaxació.
Apreciar la importància que té l'activitat física a l'hora de conformar la pròpia imatge i percepció.
<b>Indicadors Habilitats motrius i qualitats físiques bàsiques:</b>
Enfrontar situacions de forma eficaç on la CFS té un paper rellevant.
Desenvolupar la CFS.
Enfrontar situacions de forma eficaç on les habilitats motrius i esportives tenen un paper rellevant.
Desenvolupar les habilitats motrius i esportives.
Seleccionar accions motrius i físiques i controlar l'execució de les mateixes.
<b>Indicadors Activitat física i salut:</b>
Apreciar els efectes beneficiosos de l'exercici físic envers la salut.
Posseir i demostrar bons hàbits higiènics.
Adquirir bons hàbits higiènic en l'educació física.
Posseir i demostrar bons hàbits alimentaris.
Adquirir bons hàbits alimentaris
Apreciar l'activitat física com a mitjà d'exploració per a l'elaboració de l'autoimatge, l'autoestima i l'autoconfiança.
<b>Indicadors Expressió corporal:</b>
Conèixer, acceptar i valorar el propi cos.
Expressar (sensacions, emocions i idees)
<b>Indicadors El joc:</b>
Participar en jocs com a element d'aproximació als altres.
Compartir i gaudir de l'exercici físic a través el joc.

6- S'han analitzat cada un dels blocs i extret uns indicadors; en aquest moment obviar-los, s'explicarà el seu significat en el punt 4.3.(Tècnica de recollida de dades: el qüestionari, l'entrevista i l'observació).



## Capítol 3

---

Disseny teòric.

### 3. Objecte teòric: dimensions, variables i indicadors.

A l'hora de dissenyar l'objecte teòric s'ha partit de la base teòrica de Quivy y Van Camenhoudt (2001), els quals assenyalen que aquest "té de crear vincles entre el problema escollit i el treball i a més a més es té de centrar en un anàlisi que obligatòriament té de ser limitat i precís" (P.107).

Així doncs, la creació de l'objecte teòric no només ha servit com a punt de partida i de definició de les dimensions, variables i indicadors que articulen aquest treball, sinó que també ha servit de guió a l'hora d'analitzar els resultats. El sistema per definir les dimensions, variables i indicadors d'aquest treball, ha sigut a través del procés deductiu-inductiu. Per una banda el marc teòric ha permès elaborar de manera deductiva un primer llistat de dimensions, variables i indicadors. Posteriorment, i a través de l'anàlisi inductiu de les dades extretes del treball de camp, aquestes s'han modificat i limitat.

D'aquesta manera, l'objecte teòric (taula 3) d'aquest treball té 4 grans dimensions: Percepcions sobre l'alumnat marroquí (amazic), diversitat geogràfica i sociocultural pròpia del Marroc, trets socioculturals i religiosos propis del Marroc en relació a les competències bàsiques i blocs de continguts i àmbit pedagògic i/o educatiu propi del Marroc. Cada una de les dimensions es subdivideixen amb les seves variables i indicadors; també si pot trobar un últim camp amb els instruments de recerca utilitzats (taula 3):

Sistema de categorització:				
	Dimensió:	Variables:	Indicadors:	Instruments :
Catalunya	Percepcions sobre l'alumnat marroquí (amazic).	Dels MEFPC en relació al CCBB.	C. i. amb el món	QC1-LVMEF-CB-BC-A1
			Social i ciutadana	
			Cultural i artística	
			C. i t. de la informació	
			A. i iniciativa personal	
			Aprendre a aprendre	
		Dels MEFPC en relació als blocs de continguts propis de l'àrea d'Educació Física.	El cos imatge i percepció	QC1-LVMEF-CB-BC-A1
			HHMMQQFFBB	
			Activitat física i salut.	
			Expressió corporal.	
			El joc.	
	Dimensió:	Variables:	Indicadors:	Instruments :
Marroc	Diversitat geogràfica i sociocultural pròpia del Marroc.	Amazics	Geogràfica	EM1-AF-MEP-A11 EM3-AL-ME-A13 EM6-VH-LV-A16 EM14-NO-LVP-A24
			Històrica	
			Cultural	
		Àrabs.	Geogràfica	
			Històrica	
			Cultural	

	Trets socioculturals, educatius i religiosos propis dels amazics en relació a les CCBB i els blocs de continguts.	Les dinàmiques socioculturals i les CCBB	C. i. amb el món	EM1-AF-MEP-A11 EM3-AL-MES-A13 EC1-LVE-PSM-A6 EC3-LVE-LK-A8 EC2-LVE-PI-A7 EM2-F-MEP-A-A12 EM7-ET-CM-A17 OM1-ESAA-A9 OM2-ELV-A10
			Social i ciutadana	
			Cultural i artística	
			C. i t. de la informació	
			A. i iniciativa personal	
			Aprendre a aprendre	
		Les dinàmiques socioculturals i els blocs de continguts de l'àrea d'Educació Física.	El cos imatge i percepció	
			HHMMQQFFBB	
			Activitat física i salut.	
			Expressió corporal.	
			El joc.	
	Àmbit pedagògic i/o educatiu del Marroc.	Formació	Requisits per ser MEP.	OM1-ESAA-A9 OM2-ELV-A10 EM1-AF-MEP-A11 EM3-AL-MES-A13 EM4-FA-MEF-A14 EM6-VH-LV-A16 EM2-F-MEP-A-A12 EM5-NU-MEF-A15
			Requisits per ser MEF.	
		Currículum	Estructura	
			Continguts	
		Escola	Rol MEP.	
			Rol MEF.	
			Relació família escola.	
			Imp. EF al Marroc.	
			Jocs i danses pròpies del Marroc.	

Taula 3: Sistema de categorització.

# Capítol 4

---

Disseny metodològic.

#### **4. Mètode d'investigació i tècnica de recollida de dades.**

En aquest capítol es parla sobre la metodologia utilitzada per tal de trobar resposta a les preguntes que articulen aquest treball. Inicialment es presenta quin és l'enfocament de la investigació seleccionat, a continuació es parla sobre la metodologia d'investigació i finalment es presenta de la tècnica de recollida de dades.

##### **4.1. Enfocament de la investigació: paradigma interpretatiu:**

Com que els interessos d'aquest treball van dirigits a entendre el significat de les accions humanes i pràctica social, es considera que el paradigma interpretatiu és el més adequat per tal de donar resposta a les preguntes que vertebraven aquest treball, ja que aquest té a veure amb les accions humanes i la vida social. Des d'aquest enfocament, la realitat social i educativa és múltiple, holística i dinàmica, és a dir, diversa, complexa i canviant (Latorre, A., Del Rincón Igea, D. & Arnal Agustín, J., 2003). Degut a això, el paradigma interpretatiu es desmarca de les nocions científiques explicatives, predictives i de control que promouen el paradigma positivista, per apostar per la descripció i comprensió d'allò que és únic i particular del subjecte (idiogràfic) i no pas generalitzable (nomotètic) (Albert Gómez, M. 2007).

##### **4.2. Mètode d'investigació: triangulació entre mètodes:**

En Llatí, la paraula metodologia fa referència al conjunt de mètodes i aquesta definició té un vincle directe amb l'elecció metodològica d'investigació seleccionada. Partint de la idea que les metodologies quantitatives i qualitatives ofereixen resultats complementaris, la hibridació entre elles ofereixen una perspectiva més rica. Tal com indica la paraula "triangulació", aquesta metodologia és un híbrid de la quantitativa i qualitativa. En referència a la metodologia de triangulació, i parlant dels seus beneficis enfront d'altres mètodes, Pérez Serrano, Gloria (1994) afirma: "Es defineix com l'ús de dos o més mètodes de recollida de dades, en l'estudi d'algun aspecte del comportament humà. L'ús de múltiples mètodes, contrasta amb el mètode d'enfocament senzill, el qual és més vulnerable" (p.225).

En el present treball es fa ús de l'observació, el qüestionari i l'entrevista com a instruments de recerca. En relació a això, Guirao, Cristina y Bañuls, Fernando (2001) afirmen: "La triangulació implica l'ús de diversos mètodes d'investigació sociològica: treball de camp, qüestionaris, mostreig, estudis pilot, anàlisis secundaris, experiments i triangulació" (p.29).

##### **4.3. Tècnica de recollida de dades: el qüestionari, l'entrevista i l'observació.**

Cal tenir present que el procés de recerca es divideix en dues fases: la fase de recerca a Catalunya i la fase de recerca al Marroc.

- **Fase 1: recerca a Catalunya.**

A partir de l'anàlisi de les competències bàsiques del Currículum d'Educació Primària de Catalunya (2009) (a partir d'ara CEPC) en el punt 2.3.3.(Les competències bàsiques del

Curriculum d'Educació Primària de Catalunya com a coneixements previs i punt de partida) i com l'àrea d'Educació Física pot contribuir en el seu desenvolupament en el punt 2.3.4.(Com pot contribuir l'àrea d'Educació Física a desenvolupar les competències bàsiques) s'han estret indicadors (reflectits en els punts 2.3.3. i 2.3.4.) i s'ha dissenyat el qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC (annex1: La veu dels Mestres d'Educació Física de Catalunya).

La finalitat d'aquest qüestionari és captar les percepcions dels Mestres d'Educació Física sobre en quins indicadors “mostren dificultat” i en quins “mostren facilitat” els nens i nenes marroquins migrats a Catalunya (Taula 5). Aquest, s'ha enviat a 2.991 escoles públiques catalanes (annex 2) i 75 mestres d'Educació Física de Primària de Catalunya l'han omplert.

*Els resultats del mateix han esdevingut un base sòlida de coneixement previ del problema i punt de partida on sustentar totes les entrevistes i observacions al Rif; sense aquests resultats la recerca al Rif hauria esdevingut impossible per part meva.*

També mencionar que el qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC està relacionat amb totes les competències bàsiques del CEPC excepte la competència matemàtica, ja que tal com s'ha vist en el punt 2.3.4.( Com pot contribuir l'àrea d'Educació Física a desenvolupar les competències bàsiques) l'àrea d'Educació Física del CEPC no la menciona. En relació als blocs de continguts, el qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC està relacionat amb tots els blocs encara que no hi aparegui el d'expressió corporal, ja que d'aquest en va sortir l'indicador **expressar** (sensacions, emocions i idees), el qual és present dins la competència Social i ciutadana, i **conèixer, acceptar i valorar el propi cos**, el qual és present dins el bloc del cos imatge i percepció. La metodologia de lliurament i de recollida de dades del qüestionari ha sigut a través del “google drive”, on s'enviava l'accés virtual a través de correu electrònic i es recollien les dades a través del mateix.

Títol	Codi	Data	Finalitat
La veu dels Mestres d'Educació Física	QC1-LVMEF-CB-BC-A1	26-9-2013 al 16-4-2014	Recollir les percepcions dels Mestres d'Educació Física sobre les <b>Competències Bàsiques</b> , pròpies del Currículum d'Educació Primària de Catalunya, i sobre els <b>blocs de Continguts</b> , propis de l'àrea d'Educació Física de Primària.

Taula 5: instruments de recerca utilitzats a Catalunya.

- **Fase 2: recerca al Marroc.**

En aquesta fase, els instruments de recerca utilitzats han sigut 2: l'observació i l'entrevista.

S'han fet dues observacions diferents; la OM1-ESAA-A9 (Un medi d'ensenyament aprenentatge marroquí) i la OM2-ELV-A10 (Un medi d'ensenyament aprenentatge espanyol). Totes dues s'han fet amb una plantilla basada amb el registre anecdòtic (annex 4) amb diferents finalitats (Taula 6). L'observació OM1-ESAA-A9, s'ha dut a terme durant un període de 53 dies útils a l'escola Sidi Ahmed Abdessalam. L'observació OM2-ELV-A10 s'ha realitzat durant 15 dies a l'escola Lope de Vega, la qual segueix la LOE però tot l'alumnat és marroquí.

Les entrevistes s'han fet a 14 persones diferents; entre elles hi ha mestres de diferents centres, polítics i un bisbe. El total d'entrevistes dutes al Marroc han sigut 19 on cadascuna d'elles té un títol, codi, data, i finalitat (Taula 6). La suma total d'hores enregistrades útils en les entrevistes ha sigut de més de 60. Per dur a terme totes les entrevistes s'ha fet servir una plantilla o model comú (annex 5) amb els indicadors i resultats obtinguts del qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC (annex 3).

Títol	Codi	Data	Finalitat
Un medi d'ensenyament aprenentatge propi	OM1-ESAA-A9	27-01-2013 al 21-03-2013	Observar i copsar les <b>dinàmiques d'escola</b> i de l'alumnat marroquí en relació a les <b>Competències Bàsiques i els Blocs de Continguts</b> en un medi d'ensenyament/aprenentatge <b>propi del Marroc</b> .
Un medi d'ensenyament aprenentatge espanyol	OM2-ELV-A10	24-01-2013 i 31-01-2013	Observar i copsar les <b>dinàmiques d'aula en relació a l'Educació Física</b> de l'alumnat marroquí en relació en un medi d'ensenyament/aprenentatge <b>propi d'Espanya i instal·lat al Marroc</b> .
La veu del MEP 1	EM1-AF-MEP1-A11 (2 entrevistes)	31-01-2014 i 07-02-2014	Entrevista a una <b>MEP Marroquí</b> relacionada amb les competències: <b>social i ciutadana i comunicativa i tractament de la informació</b> .
La veu del MEP 2	EM2-F-MEP2-A-A12	21-02-2014	Entrevista a una <b>MEP Marroquí</b> relacionada amb què diu <b>l'Alcorà</b> en relació a les <b>competències bàsiques i blocs de continguts</b> .
La veu del MES	EM3-AL-MES-A13 (2 entrevistes)	22-01-2014 07-02-2014	Entrevista a una <b>MES Marroquí</b> relacionada amb les competències: <b>coneixement i interacció amb el món, social i ciutadana i comunicativa i tractament de la informació</b> .
La veu del MEF 1	EM4-ZA-MEF1-A14	10-02-2014	Entrevista a uns <b>MEF Marroquins</b> relacionada amb les competències: <b>social i ciutadana i els blocs de continguts</b> .
La veu del MEF 2	EM5-NU-MEF2-A15	21-03-2014	Entrevista a uns <b>MEF Marroquí</b> relacionada amb les competències: <b>social i ciutadana i els blocs de continguts</b> .
Una visió bipolar 1	EM6-VH-VB1-A16	28-02-2014	Entrevista a un <b>director de centre i MEP Espanyol</b> relacionada amb <b>totes les competències bàsiques</b> el qual treballa un medi d'ensenyament/aprenentatge <b>propi d'Espanya i instal·lat al Marroc</b> .
Una veu intercultural	EM7-ET-CM-A17	02-03-2014	Entrevista a un <b>Jesuïta missioner</b> relacionada amb les dinàmiques religioses de <b>l'Islam i del Cristianisme</b> .
Una visió bipolar 2	EM8-LG-VB2-A18	8-02-2014	Entrevista a un <b>MEP Espanyol</b> relacionada amb <b>totes les competències bàsiques</b> el qual treballa un medi d'ensenyament/aprenentatge <b>propi d'Espanya i instal·lat al Marroc</b> .
Evolució educativa i xoc de visions 1	EM9-ZA-EEXV1-A19	09-03-2014	Entrevistar i contraposar la visió d'uns <b>MEF Marroquins</b> amb la d'en <b>Hassan el Mejdoubi</b> en referència a l'educació pròpia del Marroc. Contrastar <b>com ha canviat l'educació des del 2010 fins al 2014</b> .
Una visió bipolar per part d'un MEF	EM10-PC-VB-MEF-A20	11-03-2014	Entrevista a un <b>MEF Espanyol</b> relacionada amb els <b>blocs de continguts</b> en un medi d'aprenentatge espanyol i <b>instal·lat al Marroc</b> .
Evolució educativa i xoc de visions 2	EM11-AF-EEXV2-A21	12-03-2014	Entrevistar i contraposar la visió d'una <b>MEP Marroquina</b> amb la d'en <b>Hassan el Mejdoubi</b> en referència a l'educació pròpia del Marroc. Contrastar <b>com ha canviat l'educació des del 2010 fins al 2014</b> .
Evolució educativa i xoc de visions 3	EM12-AL-EEXV3-A22	19-03-2014	Entrevista a una <b>MES Marroquí</b> relacionada amb les competències: <b>Artística i cultural, aprendre a aprendre i autonomia i iniciativa personal</b> .
La veu d'uns directors	EM13-ID-LVD-A23	4-03-2014	Entrevista a uns <b>directors de centre Marroquí</b> relacionada amb les <b>dances tradicionals del Marroc, estructura escolar i currículum d'Educació Primària del Marroc</b> .
La veu d'un polític	EM14-NO-LVP-A24	17-03-2014	Entrevistar i contraposar la visió d'un <b>Polític</b> amb la d'en <b>Hassan el Mejdoubi</b> en referència a l'educació pròpia del Marroc. Contrastar <b>com ha canviat l'educació des del 2010 fins al 2014</b> . També <b>competència social i ciutadana</b> .
La veu del MEP 3	EM14-K-MEP3-A25	20-03-2014	Entrevista a una <b>MEP Marroquí</b> relacionada amb les competències: <b>social i ciutadana i comunicativa i tractament de la informació, aprendre a aprendre i autonomia i iniciativa personal</b> .

Taula 6: Instruments de recerca utilitzats al Marroc.

Totes les persones entrevistades al Rif van donar el seu consentiment que es registressin les dades de les entrevistes i aquestes són les següents:

- Àfidah: Mestra d'Educació Primària itinerant al Rif. Mestra d'Educació Secundària a l'escola Lope de Vega.
- Fàtima: Mestra d'Educació Primària a l'escola Sidi Ahmed Abdessalam.
- Àliah: Mestra d'Educació Secundària a l'institut Taha Hussein.
- Zakia: Mestra d'Educació Física de Secundària a l'institut Mohamed IV.
- Azidine: Mestre d'Educació Física a l'institut Mohamed V.
- Nouman: Mestre d'Educació Física de Oujda.
- Víctor: Director de l'escola Lope de Vega.
- Esteban: Jesuïta, responsable de l'equip de delegacions i migracions de la zona de Nador dependent del bisbat de Tànger, delegat del bisbe pel centre Baraka i capellà practicant.
- Luis: Mestre d'Educació Primària de l'escola Lope de Vega.
- Pepe: Mestre d'Educació Física de Primària a l'escola Lope de Vega.
- Dris: Director de l'escola Sidi Ahmed Abdesalam.
- Iman: Subdirectora de l'escola Sidi Ahmed Abdesalam.
- Nourdin: Polític de la zona del Rif.
- Kanouf: Mestra d'Educació Primària itinerant al Rif. Mestra d'Educació Secundària a l'escola Lope de Vega.



# Capítol 5

Marc pràctic a Catalunya.

## 5. Percepcions del professorat català cap al col·lectiu Marroquí i conseqüències psicològiques que afecten la inclusió.

---

En aquest apartat es posen en relleu les dades més rellevants de les percepcions dels Mestres d'Educació Física de Primària sobre en quins indicadors “mostren dificultat” i en quins “mostren facilitat”, relacionats amb les competències bàsiques i blocs de continguts de l'àrea d'Educació en relació al Currículum d'Educació Física de Primària, el col·lectiu Marroquí a l'hora d'integrar-se a Catalunya. A l'annex 3 (Resultats qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC) primer s'adjunta un resum dels resultats obtinguts en forma de gràfiques i a continuació el resultats directes lliurats pel mateix google drive.

### 5.1. Percepcions dels MEF sobre les Competències bàsiques del col·lectiu Marroquí.

- **Contextualització:** Com a dades a destacar dir que el 71% dels participants són homes; el 60% són de Barcelona; el 27% fa de 10 a 15 anys que exerceixen de MEFP; el 38% han tingut més de 80 alumnes marroquins en les seves sessions; i el 76% no coneix gens com es treballa l'Educació Física al Marroc i el 0% ho coneix molt.
- **Competència amb el coneixement i la interacció amb el món:** Com a dades a destacar dir que el 73% dels MEFP perceben que els nens mostren dificultat per **valorar l'entorn** (medi, sostenibilitat ecològica i reciclatge); el 59% dels nens mostren dificultat per **actuar amb l'entorn** (medi, sostenibilitat, sostenibilitat ecològica i reciclatge). Per altra banda el 50% de les nenes mostren facilitat per **valorar l'entorn** (medi, sostenibilitat ecològica i reciclatge) i **reflexionar sobre el món** (com millorar-lo i com cal interactuar-hi). En global, el 60% dels nens mostren dificultat i el 45% de nenes facilitat per aquesta competència.
- **Competència social i ciutadana:** Com a dades a destacar dir que el 78% dels MEFP perceben que els nens mostren dificultat per **expressar** (sensacions, emocions i idees); el 66% dels nens mostren dificultat per **respectar, valorar i acceptar** (diversitat de cultures, pensaments, religions i maneres de veure el món) i per **actuar** (de forma social, respectuosa i empàtica). Per altra banda, el 79% de les nenes mostren facilitat per **escoltar** (el professor, companys i l'entorn); el 69% de les nenes mostren facilitat per **actuar** (de forma social, respectuosa i empàtica). En global, el 62% dels nens mostren dificultat i el 52% de nenes facilitat per aquesta competència.
- **Competència cultural i artística:** Com a dades a destacar dir que el 56% dels MEFP perceben que els nens mostren dificultat per **reflexionar** (sobre la importància que té la cultura i el món artístic); el 58% dels nens mostren facilitat per **participar en tallers** (de manualitats, tradicions, cultures i creativitat). Per altra banda, el 58% de les nenes mostren facilitat per **participar en tallers** (de manualitats, tradicions, cultures i creativitat). En global, el 42% dels nens mostren dificultat i el 47% de nenes facilitat per aquesta competència; destacar l'alt grau de respostes ns/nc.

- **Competència comunicativa i tractament de la informació:** Com a dades a destacar dir que el 58% dels MEFP perceben que els nens mostren dificultat per **participar** (en activitats d'expressió oral i/o escrita); el 50% dels nens mostren facilitat per **percebre** (amb les noves vies comunicatives, d'informació i/o digitals) i per **acceptar** (la diversitat de vies comunicatives d'informació i/o digitals). Per altra banda el 65% de les nenes mostren facilitat per **participar** (en activitats d'escoltar i/o llegir). En global, el 40% dels nens mostren facilitat/dificultat i el 50% de nenes facilitat per aquesta competència; destacar l'alt grau de respostes ns/nc en el cas dels nens.
- **Competència en l'autonomia i la iniciativa personal:** Com a dades a destacar dir que el 67% dels MEFP perceben que els nens mostren dificultat per **desenvolupar iniciatives** (d'assoliment de diversos objectius); el 65% dels nens mostren dificultat per **gestionar el temps** (de treball i lleure); el 63% dels nens mostren dificultat per **responsabilitzar-se** (compromisos, decisions i conseqüències); el 62% dels nens mostren dificultat per reflexionar (sobre com millorar). Per altra banda, el 61% les nenes mostren dificultat per **desenvolupar iniciatives** (d'assoliment de diversos objectius); el 68% de les nenes mostren facilitat per **responsabilitzar-se** (compromisos, decisions i conseqüències); el 60% de les nenes mostren facilitat per **acceptar i valorar capacitat i limitacions** (pròpies i dels demés); En global, el 56% dels nens mostren dificultat i el 45% de nenes facilitat per aquesta competència.
- **Competència en aprendre a aprendre:** Com a dades a destacar dir que el 72% dels MEFP perceben que els nens mostren dificultat per **autocriticar** (per tal de millorar); el 67 % dels nens mostren dificultat per **autogestionar** (el propi coneixement i la seva millora); el 65% dels nens mostren dificultat per **responsabilitzar-se** (amb allò que té de fer). Per altra banda, el 69% de les nenes mostren facilitat per **responsabilitzar-se** (amb allò que té de fer). En global, el 65% de nens mostren dificultat i el 50% de nenes facilitat en aquesta competència.
- **Resum de les competències:** Com a dades a destacar dir que el 65% dels MEFP perceben que els nens mostren dificultat per la c. **aprendre a aprendre**; el 62 % dels nens mostren dificultat per la c. **social i ciutadana**; el 60% mostren dificultat per la c. **coneixement i interacció amb el món**. Per altra banda, el 52% de les nenes mostren facilitat per la c. **social i ciutadana**; el 50% de les nenes mostren facilitat per la c. **aprendre a aprendre**; el 41% de les nenes mostren dificultat per la c. **autonomia i iniciativa personal**. Destacar l'alt grau de respostes ns/nc en la competència cultural i artística en ambdós sexes: en nens és del 26% i en les nenes del 23%. En global, el 54% de nens mostren dificultat en el global de competències i el 48% de nenes facilitat.

## 5.2. Percepcions dels MEF sobre els Blocs de continguts de l'àrea d'Educació Física del col·lectiu Marroquí.

- **El cos, imatge i percepció:** Com a dades a destacar dir que el 59% dels MEFP perceben que els nens mostren facilitat per **conèixer, acceptar i valorar** el propi cos; el 53% dels nens mostren dificultat per **gestionar** el propi cos en estats de tensió i relaxació. Per altra banda, el 51% de les nenes mostren facilitat per **gestionar** el propi cos en estats de tensió i de relaxació. En global, el 47% de nens i nenes mostren facilitat per aquest bloc.
- **Habilitat motrius i qualitats físiques bàsiques:** Com a dades a destacar dir que el 91% dels MEFP perceben que els nens mostren facilitat per **desenvolupar** les habilitats motrius i esportives; el 90% dels nens mostren facilitat per **enfrentar** situacions de forma eficaç on les habilitats motrius i esportives tenen un paper rellevant; el 83% dels nens mostren facilitat per **enfrentar** situacions de forma eficaç en la condició física saludable té un paper rellevant; el 74% dels nens mostren facilitat en **seleccionar** accions motrius i físiques i controlar l'execució de les mateixes. Per altra banda, el 60% de les nenes mostren dificultat per **enfrentar** situacions de forma eficaç on les habilitats motrius i esportives tenen un paper rellevant. En global, el 82% de nens mostren facilitat i el 54% de nenes dificultat en aquest bloc.
- **Activitat física i salut:** Com a dades a destacar dir que el 81% dels MEFP perceben que els nens mostren dificultat per **posseir i demostrar** bons hàbits higiènics; el 82% dels nens mostren dificultat per **adquirir** bons hàbits higiènics. En global, el 60% de nens mostren dificultat i el 46% de nenes dificultat per aquest bloc.
- **Expressió corporal:** Com a dades a destacar dir que el 78% dels MEFP perceben que els nens mostren dificultat per **expressar** sensacions, emocions i idees; el 59% dels nens mostres facilitat per conèixer, acceptar i valorar el propi cos. Per altra banda, el 64% de les nenes mostren dificultat per **expressar** sensacions, emocions i idees. En global, el 53% de nens mostren dificultat i el 57% de nenes dificultat en aquest bloc.
- **El joc:** Com a dades a destacar dir que el 84% dels MEFP perceben que els nens mostren facilitat per **compartir i gaudir** de l'exercici físic a través del joc; el 71% dels nois mostren facilitat per participar en jocs com a element d'aproximació als altres. En global, el 78% de nens mostren facilitat i el 54% de nenes facilitat en aquest bloc.
- **Resum dels blocs de continguts:** Com a dades a destacar dir que el 81% dels MEFP perceben que els nens mostren facilitat per les **habilitats motrius i qualitats físiques bàsiques**; el 78 % dels nens mostren facilitat per **el joc**; el 60% mostren dificultat per l'**activitat física i salut**. Per altra banda, el 57% de les nenes mostren dificultat per l'**expressió corporal**; el 54% de les nenes mostres dificultat per les **habilitats motrius i qualitats físiques bàsiques**; el 54% de les nenes mostren facilitat per **el joc**. Destacar el baix índex de respostes ns/nc (excepte en activitat física i salut). En global, el 54% de nens mostren facilitat en el global dels blocs i el 49% de nenes dificultat.

## Capítol 6

---

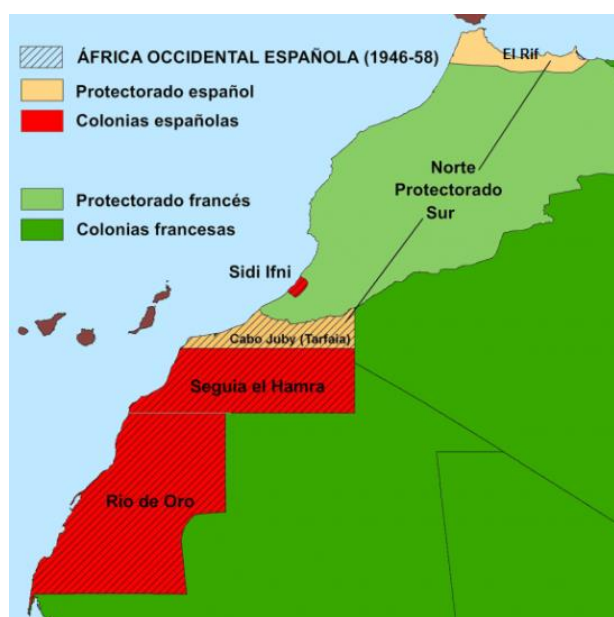
Marc pràctic al Rif.

## 6. Trets geogràfics, socioculturals, religiosos i pedagògics propis de la zona del Rif.

En aquest capítol es lliuren les dades obtingudes en el treball de camp a la zona del Rif. A través d'això, inicialment es situarà a la cultura amazic al mapa per seguir mostrant qui són, quina és la seva història i quina religió segueixen. Es continua fent una aproximació a l'àmbit educatiu i el Currículum d'Educació Primària del Marroc. Seguidament, es mostra quins són els requisits per ser Mestre d'Educació Primària al Marroc i quin és el rol, pensaments i creences del Mestre d'Educació Física de Primària al Marroc. Per acabar, es busca una aproximació dels Trets socioculturals i religiosos de la cultura amazic amb les competències bàsiques i blocs de continguts del Currículum d'Educació Primària de Catalunya. Amb tot això es pretén aportar una font de coneixement sobre la cultura amazic i d'aquesta manera fomentar la competència intercultural dels Mestres d'Educació Primària de Catalunya. Les dades lliurades són exposades de forma cronològica, on l'aprenentatge és acumulatiu, i parlant amb primera persona; inclouen cites dites d'autors, cites d'entrevistes a la zona del Rif i observacions i reflexions (imprescindibles per aprofundir en la recerca) fetes per part meva.

### 6.1. Diversitat geogràfica, històrica i cultural pròpia del Marroc: amazics i àrabs.

Per situar-me en el temps partiré de les paraules de Sánchez Soliño, A., Rivas Cervera, M., & Ricol Félez, Á. (2001) on afirmen: "A finals del segle XIX, l'imperi marroquí va caure en una gran inestabilitat política, [...] que acabarien institucionalitzant-se amb la creació el 1912 dels Protectorats d'Espanya i França més la zona internacional de Tànger" (P.45). El protectorat espanyol tenia influència sobre dues zones, al nord sobre la zona del Rif i al sud sobre la província marroquí de Tarfaya (taula 7).



Taula 7: zona sota el protectorat espanyol i francès.

Font: Cybergeog European journal of geography. (2013).

En relació a aquest repartiment territorial, Esteban afirma:

La convivència entre rifenys i el món àrab és un repte intern al Marroc, ja que la cultura amazic és una cultura diferent que la cultura àrab. Abans de venir els àrabs aquí convivia els amazics els qual no eren islàmics, sinó una cultura primitiva [...] A causa d'això, en moltes ciutats del Marroc hi ha una cultura predominantment àrab però a la zona del Rif encara continua predominant la cultura amazic. En aquesta zona es va admetre l'Islam en l'àmbit religiós però en l'àmbit cultural més ampli no se senten àrabs (E-Esteban).

Reflexionant sobre les afirmacions d'Esteban considero que cal aparcar un moment l'època del protectorat, anar uns segles endarrere i preguntar-me: Quan van envair els àrabs al Marroc i què van fer al respecte els amazics?

Al segle VII i a causa de la invasió dels àrabs al nord d'Àfrica, els amazics van patir "l'arabització" [...] A causa d'això els amazics es van veure obligats a refugiar-se en les parts altes de les muntanyes de l'Atlas. Si bé prop del 80% de la població del Marroc és d'origen amazic, la realitat és que menys de la meitat ha adoptat maneres de vida concordes a les pràctiques amazics (Història i Cultura Bereber, 2013).

El fet que els amazics tinguessin d'exiliar-se a viure a les muntanyes sembla que no només la promocionaven els àrabs, sinó que també ho havien fet d'altres cultures occidentals tal i com afirma Nourdin:

La cultura amazic ha sigut molt mal tractada des de temps endarrere. Aquí ens teníem d'amagar contínuament de l'enemic, ja que totes les civilitzacions que hi havia en el sud de la mediterrània venien aquí a buscar esclaus. Aquest és el nostre passat. A causa d'això què van fer els nostres avantpassats? Doncs marxar tots cap a les muntanyes i viure allà de forma tribal. [...] És per aquest motiu que encara hi ha gent vivint a les muntanyes amb aquestes antigues dinàmiques de convivència (E-Nourdin).

Nourdin afirma que moltes civilitzacions han tingut influència sobre el Marroc, i sobre aquest fet Garcia, F.M. (2002) diu: "Fenícis, llatins, grecs, vàndals, berbers, àrabs, espanyols, francesos, anglesos, jueus, cristians i musulmans. Tots han passat, han viscut o segueixen vivint en l'actualitat en les seves costes, les seves planes, les seves muntanyes, el seu desert" (p.2).

Torno l'any 1912, inicis del protectorat espanyol i francès sobre el Marroc. La noció de protectorat suposava mantenir les formes de govern tradicionals dels marroquins supervisades per institucions polítiques i creades per tal de desenvolupar les tasques de protecció i civilització (Biblioteca Nacional de España, 2012); amb aquestes paraules puc pensar que si una de les finalitats del protectorat espanyol i francès al Marroc era la de desenvolupar les

tasques de protecció i civilització, potser quan va iniciar-se el protectorat espanyol la civilització amazic tenia manques al respecte. En relació a aquest fet, Gonzalez, I. (2012) afirma: “El nord del Marroc es caracteritzava per l’existència de petits nuclis de població. La forma d’organització social que predominava fora dels grans nuclis urbans era la de cabila o tribu entorn d’un petit nucli o assentament [...]” (p.76).

Arribats en aquest punt em plantejo la següent qüestió: Què va fer el protectorat espanyol per desenvolupar les tasques de protecció i civilització a la zona del Rif? En relació a aquesta pregunta Zakia i Azidine afirmen: “L’únic interès que tenien els Espanyols era el d’explotar les mines del Rif i no va invertir res en educació, indústria i infraestructures [...] els francesos sí que van fer-ho i d’aquí ve un dels motius que diferencien el procés evolutiu de la zona del Rif al de la resta del Marroc” (E-Zakia i Azidine); Nourdin opina: “Els francesos quan van arribar al Marroc va ser fer escoles, les quals són les més antigues del Marroc. En canvi, Espanya no va fer res pel Rif. A causa d’això, Oujda, Rabat, Casablanca i totes les ciutats que no són del Rif tenen un nivell socioeducatiu molt millor que el nostre [...]” (E-Nourdin); i també afegeix:

Per què la meva mare és analfabeta? Doncs perquè en aquella època al Rif no hi havia escoles [...] en la seva època<sup>7</sup> l’única escola que hi havia a Nador era l’escola Lope de Vega [...] I la gent d’aquí què estudiava? Doncs només estudiava l’Alcorà [...] Per culpa d’aquest passat encara arrosseguem l’analfabetisme i pots trobar noies de 10 anys que encara no han anat mai a l’escola (E-Nourdin).

Canviant de tema, però seguint en l’època del protectorat espanyol i francès: “[...] l’expedició del general Silvestre cap a l’interior del Rif es va veure interrompuda a Annual per les tribus rifenyes [...] creant la República independent del Rif [...]” (Biblioteca Nacional de Espanya, 2012). L’any 1956 França i Espanya van deixar el protectorat espanyol, el Marroc va esdevenir independent i la República independent del Rif va reclamar separar-se del Marroc, fet que no va aconseguir. L’any 1961 Al-Hassan Muhammad, o més conegut com a Hassan II, va tornar al Marroc esdevenint el nou rei, càrrec que ocuparia durant 30 anys. En relació a aquest fet Zakia i Azidine afirmen: “L’any 1956 el Rif es va voler independitzar del Marroc i com que no ho va aconseguir Hassan II va imposar un règim que castigava a la zona del Rif culturalment, educativament i en inversions de futur” (E-Zakia i Azidine).

Per tant, sembla que el règim de 30 anys que va imposar Hassan II, sobre una zona i cultura la qual tenia la història que s’ha exposat anteriorment, va perjudicar novament la regió i cultura del Rif. Seguint en la mateixa línia, quan vaig estar al Marroc vaig poder observar que avui en dia les diferències socioculturals i socioeducatives entre la zona del Rif i la de la resta del Marroc són més que evidents i es poden palpar amb els 5 sentits sense esmerçar-hi gaires esforços (O-Carles). A causa d’aquest fet, Àliah afirma: “En el sud del Marroc i a l’Atlas són

---

7- Època del protectorat espanyol.



més oberts pel fet que el procés evolutiu és més avançat i hi ha més oportunitats de treball gràcies a les empreses multinacionals” (E-Àliah).

Un altre problema que afecta la zona del Rif el vaig observar i viure quan vaig anar amb Càrites a portar material de subsistència a la muntanya del Gurugú: “Penso que a la zona del Rif existeixen dues de les fronteres més complicades del món: la de Ceuta i la de Melilla. Aquestes conformen el trampolí de l'Àfrica cap a Europa, de la misèria cap a la fortuna, d'un món en vies de progrés a un món desenvolupat... fet que fa que existeixi una massificació d'africans a la zona del Rif en cerca d'una vida millor” (O-Carles). Seguint en la mateixa línia, Àfidah afegeix: “En les grans ciutats i en les ciutats frontereres i va gent en cerca de recursos i sortides laborals amb un nivell socioeconòmic molt baix. Aquestes persones són perilloses, ja que no tenen res a perdre” (E-Àfidah).

Amb tot això, puc pensar que les conseqüències de tan desafortunada història pot haver fet que l'evolució cultural dels amazics es vegi perjudicada. El fet d'haver de conviure en les muntanyes durant tants anys i amb dinàmiques de convivència tribal, fet que comentava Nourdin, pot derivar a problemes de desenvolupament social tal com Víctor afegeix: “Aquesta és una societat que no té ànima, que no té història, no té soca i, a causa d'això, els temes culturals queden invisibles als nostres ulls” (E-Víctor).

Arribat en aquest punt, i tenint present la divergència de dinàmiques socioculturals i de progrés que sembla que existeixen entre la zona del Rif i la resta del Marroc, em pregunto: De quina part del Marroc bé el gran gruix d'immigrants que emigra cap a Catalunya? Àliah contesta: “La gran majoria d'immigrants que van a Espanya són amazics i de la zona del Rif, tot i que considero que la gran majoria de gent que viu al Marroc ho són sense ser-ne conscients pel fet que comencen a parlar àrab i ja es pensen que són àrabs” (E-Àliah); Tilmatine (2005) diu: “Dels esmentats marroquins, la gran majoria són d'origen amazic i es troben sovint en grans zones de concentració, com la zona de Vic-Manlleu o de Mataró on, de vegades, fins al 90% dels marroquins són amazics” (p.84); i Kanouf afegeix: “És la gent pobre la que busca emigrar, buscar treball i canviar el seu nivell de vida; aquesta gent que va a Espanya té un nivell educatiu molt baix i la gran majoria d'ells són analfabets i de la zona del Rif (E-Kanouf).

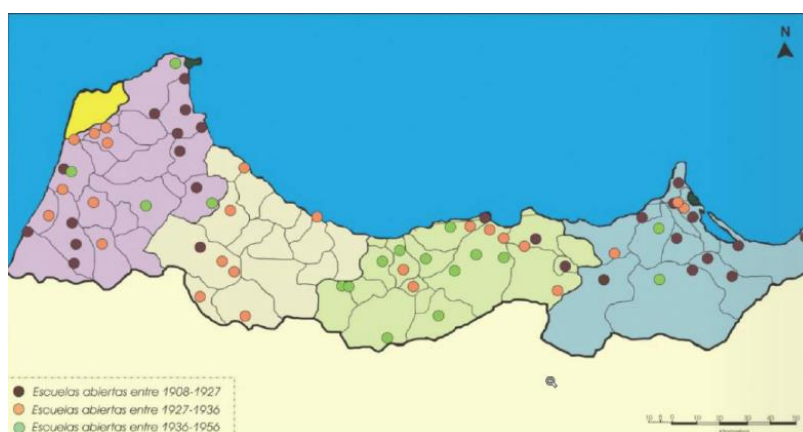
La gran pregunta, de la qual en sortirien moltes respostes sobre com ajudar en la inclusió social del col·lectiu amazic a Catalunya, ens l'aporta Víctor quan afirma: “Seria molt interessant saber què queda de l'estructura tribal; fa 100 anys la ciutat de Nador no existia i només hi havia tribus les quals encara existeixen però estan difuminades per la visió dels nostres ulls però, per a ells, encara existeixen” (E-Víctor).

## 6.2. Principals trets pedagògics i/o educatius al Rif.

### 6.2.1. Una aproximació a la realitat educativa del Rif.

Referint-se a l'època del Protectorat Espanyol, González (2012) afirma: "El comandant espanyol considerava que els musulmans vivien en un estat de foscor i ignorància que els havia sotmès a un retràs econòmic i cultural. Aquestes tesis van fer que defensés la necessitat d'instruir al poble marroquí i, així, fer-los sortir de la seva barbàrie" (p.74). Seguint en la mateixa línia Nourdin afegeix: "Fa 40 anys les escoles al Rif eren totes alcoràniques i allà s'aprenia a escriure a través de l'Alcorà i les taules alcoràniques, escrivint sobre fusta, i esborrant amb una pedra" (E-Nouman).

Per tant, les escoles que es van instal·lar a la zona del Rif sota el Protectorat Espanyol per (González, 2012): "[...] instruir el poble marroquí [...] i, així, fer-los sortir de la seva barbàrie" (p.74) es van repartir de la següent manera:



**Taula 8:** Localització de les escoles hispano àrabs (1908-1956).

**Font:** González, I. (2012). Revista de historia militar. 86

Si observo el mapa de les escoles instaurades sota el protectorat espanyol a la zona del Rif veig que les paraules de Nourdin quan afirma que: "[...] en la seva època l'única escola que hi havia a Nador era l'escola del Lope de Vega [...]" (E-Nouman) són certes, i també puc entendre el seu sentiment quan afirma que: "[...] Espanya no va fer res pel Rif" (E-Nouman) si tinc en compte que en l'actualitat a Nador hi ha més de 300.000 habitants (Consejería de Educación de Marruecos, 2013).

El Marroc va esdevenir independent l'any 1956 i, Segons Bedmar (2012):

Des de 1956 [...] el sistema escolar ha estat motiu de múltiples discussions i controvèrsies en els més variats àmbits del país [...] primer van ser les reformes educatives afrontades per Mohammed V després de la independència [...] Després el seu hereu al tron, Hassan II no només va afirmar taxativament que la major preocupació més gran del sistema educatiu, sinó que va realitzar nombrosos canvis entre els quals destaca l'arabització del sistema educatiu [...] En sintonia amb el seu antecessor, Mohammed VI (1999), va afirmar

que la qüestió de l'ensenyament figura al capdavant de les seves actuals preocupacions [...] (p.117-118-119).

Amb tot això puc pensar que les preocupacions entorn del sistema educatiu van néixer l'any 1956 i que l'any 1999 encara existien. L'any 2008, Mejdoubi (2008) afirmava: “[...] els sondejos duts a terme pel ministeri d'Educació nacional en els últims anys deixen clar que la generalització del primer cicle Educatiu no serà factible fins al 2010” (p.14); fet que em fa pensar que el 2008 encara continuaven les preocupacions entorn del sistema educatiu. En l'actualitat, Kanouf afirma:

El govern va fer la Carta Nacional d'Educació i Formació<sup>8</sup> per tal de millorar el sistema educatiu. Tot i portar tants anys intentant millorar-lo, existeixen obstacles que fan que no s'assoleixin els objectius. No sé si falta més formació pels professors, si els alumnes no volen estudiar, si la programació no és adequada... però la realitat és que no aconseguim els objectius (E-Kannouf).

Per tant, puc pensar que després de 57 anys l'educació al Marroc encara esdevé un dels temes més preocupants dels interessos polítics de l'Estat i del moviment nacionalista. Com a exemple de la magnitud del problema educatiu al Marroc, l'any 2008 Mejdoubi (2008) afirmava: “[...] dir que l'analfabetisme arriba quasi al 40% dels habitants [...]” (p.13); en l'actualitat Kanouf diu: “Que l'analfabetisme arribi al 40 % és una realitat” (E-Kannouf); Iman opina: “Crec que sí que és real que el nivell d'analfabetisme arriba al 40%” (E-Iman); I Zakia i Azidine afegeixen: “Existeix un abandonament escolar del 40% dels alumnes” (E-Zakia i Azidine). Zakia i Azidine, en lloc de parlar d'analfabetisme parlen d'abandonament escolar utilitzant el mateix percentatge.

En relació a l'abandonament escolar, Mejdoubi (2008) afirma: “[...] el còmput oficial que ha presentat el Conseller Real enfront dels Parlamentaris especialitzats en l'àmbit educatiu, el 40% dels alumnes no acaben ni finalitzen els estudis [...]” (p.12). Si el percentatge d'analfabetisme no ha disminuït en els últims anys, puc pensar que el problema de l'abandonament escolar, tant lligat a l'analfabetisme, també continua present en l'actualitat. Tot i això, Zakia i Azidine afirmen: “Actualment, ja no hi ha tants alumnes marroquins que abandonin prematurament l'escolarització”(E-Zakia i Azidine).

Tot i semblar que el govern està fent passos fermes per arreglar el problema de l'abandonament escolar, em pregunto quins podrien ser els motius que porten a alguns alumnes a continuar abandonant prematurament l'escola. Per contestar la pregunta Àfidah afirma: “Crec que l'abandonament escolar ve donat perquè no hi ha confiança per part de la societat cap a l'escola” (E-Àfidah); i Azidin afegeix: “Un dels motius és que no hi ha un vincle entre què s'enseny a l'escola i què necessita realment la societat” (E-Azidine). Personalment penso que si el que s'enseny a l'escola no respon a les necessitats reals del que la societat i el món

---

8- Adjunta en l'annex 6.

laboral reclama, potser no existiran ni motivacions per part de l'alumnat i dels pares ni finalitats sòlides dins l'acte educatiu en relació al món laboral (O-Carles). Seguint en la mateixa línia, Kannouf afirma: "Al Marroc, el que s'ensenya a l'escola té molt poca concordança amb les necessitats reals del poble, ja que el que s'ensenya a les escoles no contesta a les necessitats laborals" (E-Kannouf).

A part de la manca de vincle escola, societat i món laboral, sembla que la metodologia d'ensenyament/aprenentatge pot ser un altre obstacle tal com diu el mateix Kannouf: "[...] la metodologia d'ensenyament/aprenentatge Marroquina no és gaire correcte. Aquesta només dóna espais on els alumnes escolten i no opinen, és a dir, es centra totalment en el traspàs de coneixement i l'adoctrinament [...]" (E-Kannouf). Sobre aquest fet, Zakia i Azidine afegeixen: "Existeix una càrrega de dinàmiques de memorització, i una manca d'espais creatius, les quals fan que els alumnes se saturin i abandonin l'escola prematurament" (E-Zakia i Azidine).

A part de tot el vist fins al moment, Àfidah comenta que existeix un altre obstacle: "[...] molts pares de la zona del Rif són pobres; aquest fet obliga a moltes famílies a introduir al món laboral als seus fills/filles en edat d'escolarització" (E-Àfidah); I, Zakia i Azidine afegeixen:

A la zona del Rif els nens van 4 o 5 anys a l'escola i a partir d'aquí l'abandonen per ajudar als seus pares. També cal tenir present que en aquesta zona existeix un gran índex d'immigració cap a Catalunya i en moltes famílies només emigra el pare. L'absència del referent familiar fa que les dinàmiques de la resta de la família no siguin gaire adequades, que molts alumnes abandonin prematurament l'escola i que només pensin a emigrar amb el seu pare (E-Zakia i Azidine).

Personalment penso que si a un fill o filla l'hi desapareix un referent familiar tan proper com el pare, la seva conducta es pot veure "distorsionada"; penso aquesta "distorsió conductual" no només pot afectar les dinàmiques familiars, sinó que també a les educatives i al grau d'èxit escolar (O-Carles). Al Marroc, aquesta "distorsió conductual" podria ser magnificada si tinc en compte les paraules de Kannouf: "És el pare qui pren les decisions familiars en relació a l'educació dels seus fills" (E-Kannouf); o les de Zakia i Azidine (2014): "Aquesta és una societat masclista i és el pare el que pren les decisions familiars" (E-Zakia i Azidine).

Penso que un altre punt a tenir en compte alhora d'aconseguir bons resultats escolars és la igualtat d'oportunitat i d'inversions entre diferents regions. Tal com s'ha vist en el punt 6.1 (Diversitat geogràfica, històrica i cultural pròpia del Marroc), sembla que aquesta igualtat d'inversions no ha sigut massa equitativa entre la zona del Rif i la resta del Marroc. Personalment crec que aquestes dinàmiques podrien desembocar en una desigualtat d'oportunitats cap a la societat i entre altres, les de poder estudiar (O-Carles). A més a més d'això, sembla que aquesta desigualtat alhora de repartir recursos no només afecta la zona del

Rif si tinc en compte les paraules de Mejdoubi (2008) quan afirma: “[...] una de les característiques del sistema educatiu marroquí és la segregació, sobretot a l'hora de repartir recursos entre el món rural i urbà” (p.16). Seguint en la mateixa línia, Zakia i Azidine opinen: “La diferència d'oportunitats, la segregació i el mal repartiment de recursos entre el món rural i urbà no només existeix dins l'àmbit educatiu, sinó també en molts d'altres camps com per exemple el sanitari” (E-Zakia i Azidine).

Continuant en el repartiment de recursos dins l'àmbit educatiu, al Rif vaig observar: “sembla que moltes de les escoles rurals no tenen els mínims per desenvolupar d'una forma satisfactòria l'acte educatiu, fet que dificulta molt sortir d'aquesta dinàmica de resultats negatius dins l'acte educatiu” (O-Carles). En relació a aquesta observació, Mejdoubi (2008) comentava l'any 2008 que: “9000 aules no són aptes per a dur a terme l'acte educatiu, sobretot en el món rural, on el 60% dels centres no tenen corrent elèctrica, el 75% no tenen aigua corrent i en el 80% falten lavabos” (p.13); i en l'actualitat, Zakia i Azidine afirmen: “Les aules de les zones rurals, d'algunes escoles del Marroc, no serveixen per rebre nois i noies ni tampoc servirien per rebre animals; en petits pobles hi ha escoles que no tenen teulada, lavabos, electricitat, aigua corrent... ” (E-Zakia i Azidine). Crec que si les escoles dels petits pobles no tenen les instal·lacions mínimes per dur a terme l'acte educatiu, i les de les grans ciutats sí, una solució és portar a estudiar als infants a les escoles de les grans ciutats. Sembla que aquesta sortida esdevé inviable degut al que explica Mejdoubi (2008):

A més a més de la falta de pressupost hi ha altres circumstàncies que tenen relació amb l'entorn social, econòmic i cultural de les famílies, que influeixen de manera enèrgica i negativa en el desenvolupament del sistema educatiu. Per exemple, les distàncies entre l'escola i el lloc de residència. Això fa que els alumnes es vegin obligats a no seguir estudiant. A causa de la manca de sistemes de transport, menjadors, centres de residència... els pares, en moltes ocasions, s'abstenen d'enviar als seus fills a les escoles, sobretot quan es tracta de noies. [...] les dificultats topogràfiques existents entre la casa i l'escola [...] condueix als pares a donar suport a l'abandonament escolar dels seus fills, sobretot quan es tracta de noies (p.16).

Mejdoubi, fa referència al fet que l'abandonament escolar en els petits pobles és especialment rellevant quan es tracta de noies. En relació al fet de fins a quin punt pot diferenciar-se la presència de nois i noies a les escoles Marroquines rurals, el mateix Mejdoubi (2008) afirma: “[...] la mitjana de nens matriculats a Casablanca és del 91,9% i de nenes 86,1%. A Tamsift (sud del país) la mitjana de nens matriculats és del 58,5% i de nenes 5,9%” (p.17). Tenint en compte aquestes dades, puc pensar que el problema de l'absència escolar, l'abandonament escolar i l'analfabetisme esdevé encara més preocupant en relació a les noies. Seguint en la mateixa línia, Zakia i Azidine afirmen:

En moltes zones rurals les famílies no deixen estudiar a les seves filles si l'escola o l'institut està lluny de casa. A part del fet que la nostra societat és molt masculista, les famílies pensen que quan les noies maduren és millor que aquestes es casin i es quedin a casa, ja que si van a estudiar a fora corren el risc que els hi passi alguna cosa negativa com per exemple que les robin, les violin... Per tant, el problema no només és polític, sinó que també és social. Per solucionar-ho el govern està posant transports, residències, escoles mòbils... (E-Zakia i Azidine).

Seguint amb les paraules de Zakia i Azidine em qüestiono: quin grau de perillositat poden tenir les grans ciutats on algunes de les noies haurien d'anar a estudiar? Contestant la pregunta Àfidah afirma: "En les grans ciutats, i en les ciutats frontereres, i va gent en cerca de recursos i sortides laborals amb un nivell socioeconòmic molt baix. Aquestes persones són perilloses, ja que no tenen res a perdre" (E-Àfidah).

A part de tot això, i continuant amb la diferència de gènere, en el punt 6.1. (Diversitat geogràfica, històrica i cultural pròpia del Marroc) s'ha vist que en societat sembla que encara podrien existir dinàmiques de convivència tribal i que aquest fet encara esdevé més rellevant amb les famílies que viuen en petits pobles a les muntanyes. És per aquest motiu que cal preguntar-me: Quin paper pot tenir la filla en un sistema que sembla que encara podria tenir dinàmiques tribals? L'opinió de Víctor sobre aquest dubte és el següent:

El bé major de la família és la virginitat de la nena i això és l'honor. Aquest fet és semblant a la dinàmica dels gitanos. Anar contra això és anar contra el mateix fonament de la família i la família ho és tot. Damunt la virginitat de la noia es diposita tot l'honor i el pes de la imatge de la família i això no es pot ni trencar ni tacar. A causa d'això, els pares vigilen a les seves filles fins a punts histèrics (E-Víctor).

Per tant, si sumo la càrrega familiar que té la filla, la perillositat d'algunes dinàmiques socials d'algunes zones del Rif, la llunyania existent entre alguns pobles i les escoles i la precarietat dels sistemes de transport i residencials, potser puc trobar una resposta al baix índex de matriculació escolar de les nenes existent en algunes zones rurals.

Dins l'àmbit educatiu moltes vegades es parla sobre què és millor, si quantitat o qualitat. Fins al moment sembla que al Marroc la quantitat no és la desitjable, ja que sembla existir un problema de generalització i una manca d'igualtat d'oportunitats escolars. En un cas hipotètic d'aconseguir la generalització, i per tant la quantitat sigues òptima, Mejdoubi (2008) diu que: "[...] el problema de la prestació educativa en general seguiria present, ja que és un error considerar que l'ampliació en números és suficient per assegurar un aprenentatge correcte [...] Per desgràcia, quasi sempre s'obté aquesta ampliació de quantitat en detriment de la qualitat" (p.15).

Personalment considero que: “la qualitat educativa al Marroc afronta dos grans fronts: la metodologia i els continguts curriculars; crec que tant una com altre van lligades als processos evolutius socials i tal com s’ha vist anteriorment, sembla que en algunes zones del Marroc encara tenen camp per recórrer” (O-carles). En relació a aquesta observació, Kannouf afegeix: “Si volem que les escoles Marroquines millorin cal canviar dos grans aspectes: canviar les dinàmiques adoctrinadores per creatives i diferenciar la religió i nacionalisme de l’educació; cal donar importància a la ciència, a la indústria, a l’economia i a les llengües, però tenint-ne una de materna” (E-Kannouf).

Continuant amb la metodologia d’ensenyament/aprenentatge i els continguts, Kannouf ens parla de la importància de tenir una llengua materna. Aquest fet té una relació amb el que ens afirmava Esteban al punt 6.1 (Diversitat geogràfica, històrica i cultural pròpia del Marroc) on deia: “La convivència entre Rifenyys i el món àrab és un repte intern al Marroc, ja que la cultura amazic és una cultura diferent la cultura àrab” (E-Esteban). A partir d’aquí em pregunto: Aquesta diferència cultural també inclou el fet que en societat existeixi un idioma que no és l’àrab i que és propi amazic? En relació a la pregunta Kannouf contesta: “Al Rif, a part de l’aprenentatge de totes les llengües estrangeres, hi ha l’àrab, l’amazic, el tarija... Existeixen un munt de llengües i dialectes i, aquest fet, fa que l’aprenentatge de la llengua materna sigui molt precari” (E-Kannouf). Seguint en la mateixa línia, Zakia i Azidine afegeixen: “A la zona del Rif la llengua materna i la utilitzada pels nois i noies no és l’àrab. Tots els nens i nenes que arriben a l’escola parlen amb amazic o tarija i si a les escoles ensenyem amb àrab, aquesta esdevé una llengua totalment nova per a ells i elles” (E-Zakia i Azidine).

Per tant, sembla que dins la metodologia d’ensenyament/aprenentatge existent en les escoles de primària del Rif s’hi pot trobar la llengua àrab, amazic, tarija, francès... Tot i això, sembla que aquest problema metodològic encara esdevé més gran a les escoles privades si tinc en compte les paraules de Kannouf:

A les escoles privades, a part de les llengües pròpies del Marroc, ensenyen anglès, francès, espanyol i alemany. Això és degut al fet que tenen moltes expectatives d’emigrar a altres països. Per culpa d’això el coneixement de l’àrab està en un estat molt dolent, ja que aquest perd protagonisme i només es fa servir per escoltar la tele, estudiar... (E-Kannouf).

A causa d’això, sembla que la llengua vehicular a les escoles del Rif esdevé un problema i a causa d’aquest fet, potser la metodologia d’ensenyament/aprenentatge se’n veu afectada. Personalment crec que la metodologia té un vincle amb els continguts i, que el grau d’assertivitat d’ambdós, condiciona el grau d’aprenentatge de l’alumnat (O-Carles). En relació a tot això Mejdoubi (2008) afirma: “Un estudi titulat Educació per a tothom, assegura que més del 80% dels escolars no entenen el que se’ls ensenya [...] només el 16% dels alumnes de primària i cursos següents aprenen el que se’ls ensenya” (p.12). Seguint en la mateixa línia, Zakia i



Azidine afegeixen: “Molts alumnes quan arriben a casa i se’ls demana que han fet a classe no en tenen ni idea; no entenen el que se’ls ensenya a l’escola. Això és degut al fet que tenen moltes assignatures i algunes d’elles són inútils, com per exemple, l’educació Islàmica i l’educació nacional” (E-Zakia i Azidine); i Kannouf afegeix: “[...] la qualitat educativa continuarà sent molt baixa fins que no hi hagi canvis dins el sistema educatiu, ja que la metodologia i els continguts necessiten canvis” (E-Kannouf).

Fins aquí han aparegut diferents problemes, però, a trets generals, sembla que els de major importància són 3: el problema de la generalització, el d’igualtat d’oportunitats i el de la qualitat i quantitat educativa. Penso que el govern és conscient que existeixen problemes dins el sistema educatiu Marroquí i que està intentat, amb més o menys fortuna, solucionar-los amb tots els medis que té al seu abast (O-Carles). El seu estàndard per solucionar tots aquests problemes és la Carta Nacional d’Educació i Formació (annex 6). Arribat en aquest punt, i tenint present tot el que s’ha vist fins al moment, em pregunto: quins avenços ha aconseguit el sistema educatiu del Marroc des de la independència del 1957 fins a l’actualitat? Com a referència agafo les paraules de Nourdin quan afirma: “Fa 40 anys les escoles al Rif eren totes alcoràniques i allà s’aprenia a escriure a través de l’Alcorà i amb les taules alcoràniques, escrivint sobre una fusta, i esborrant amb una pedra” (E-Nourdin); i les de Kannouf quan afegeix: “Si ens comparem internacionalment el nivell d’ensenyament/aprenentatge Marroquí és molt baix en tots els nivells” (E-Kannouf).

#### **6.2.2. Àmbit educatiu i Currículum d’Educació Primària del Rif.**

En relació a aquest punt, el primer que vull saber és qui s’encarrega de l’aplicació de la política governamental en l’àmbit educatiu al Marroc, i segons Berdmar (2012): “El Ministeri d’Educació Nacional, de l’Ensenyament Superior, de la Formació de Quadres i de la Recerca Científica és l’encarregat de l’aplicació de la política governamental en l’àmbit educatiu” (p.120). Per tant, puc pensar que al Marroc existeix un teixit administratiu i/o organitzatiu de les diferents etapes estudiantils. La següent qüestió que em plantejo és com el Ministeri d’Educació Nacional del Regne del Marroc (a partir d’ara MENRM) estructura les diferents etapes d’Educació Primària. Segons Bedman (2012) l’educació: “Té caràcter obligatori, dels 6 als 15 anys d’edat. S’inicia amb un Ensenyament Primari dirigit als estudiants de 6 a 12 anys d’edat [...]” (p.123) (Annex 7).

A més a més de tot això, dir que: “El MENRM no lliura un Currículum d’Educació Primària (a partir d’ara CEP) als Mestres d’Educació Primària del Marroc (a partir d’ara MEPM) tal com fa el Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya” (O-Carles). Aquesta observació la confirma Iman quan diu: “No existeix cap document generalista i/o currículum on es marquin els continguts, objectius, competències i matèries que cal treballar, tot això ve donat a través dels llibres de text que tria el Ministeri per les escoles i que s’han de seguir obligatòriament” (E-Iman). Reafirmant aquest fet, Kanouf afegeix: “Al Marroc existeix un currículum on se’ns diu què tenim d’ensenyar i com tenim de fer-ho i aquest això en ve donat pels llibres que lliura el



govern. Les escoles i els professors tenen l'obligació de seguir la programació i continguts que hi ha a aquests llibres" (E-Kanour).

Per tant, si el MENRM no lliura cap CEP als MEPM em pregunto: a les escoles del Marroc es treballa per competències i amb objectius d'aprenentatge? Plantejant la pregunta a Iman contesta: "És el Ministeri d'Educació Nacional del Regne del Marroc qui diu quins continguts, objectius, competències i matèries cal treballar a cada curs d'Educació Primària. Aquests són traspassats al professorat mitjançant els llibres de text que utilitzarà l'alumnat durant tot el curs" (E-Iman). Si no existeix cap Currículum on s'indiqui quines són les competències que cal treballar, quins són els objectius que cal assolir i aquests són lliurats a través dels llibres de text, puc pensar que existeix una manca d'organització pedagògica promociada per part del MENRM i que potser realment no es treballa per competències. Plantejant la mateixa pregunta a Zakira Azidine contesten: "A Educació Primària ni es treballa per competències ni amb objectius d'aprenentatge" (E-Zakia i Azidine).

Arribats en aquest punt, considero oportú esbrinar com estructura i/o fa un seguiment dels objectius d'aprenentatge i/o continguts de totes les matèries en cada curs el professor si no existeix cap CEP. En la meua estada a diferents escoles d'Educació Primària del Marroc, he pogut observar i comprovar que aquesta tasca és totalment creativa (O-Carles) (annex 8).

Per altra banda, Kanouf afirma: "Les escoles i els professors tenen l'obligació de seguir la programació i continguts [...]" (E-Kanour) els quals lliura el MENRM a les escoles d'Educació Primària. Per tant, sembla que el MENRM diu quines matèries s'han de fer i quantes hores s'hi han de dedicar (Taula 10).

Rejilla de las materias que se enseñan en la escuela primaria			
	1er año 2º año	3er año 4º año	5º año 6º año
Educación islámica	4h	3h	3h
Árabe	11h	6h	6h
Idioma francés	-	8h	8h
Educación Artística Educación Técnica	2h 02:30 +	1h Una y media +	-
Hist geo- La educación cívica	-	-	Una y media
Matemáticas	5h	5h	5h
Educación física	2h	2h	2h
Actividades Científicas	Una y media	Una y media	Una y media
Recreación	2h	2h	2h
Total	30h	30h	29h

Taula 10: matèries i hores estipulades pel Ministeri d'Educació del Regne del Marroc.

Font: <http://www.ecoliers-berberes.info/description nouveau systeme.htm>

Tant el repartiment de matèries com les hores estipulades a cada una d'elles és un aspecte de gran controvèrsia i discussió entre el professorat del Marroc (O-Carles). Per fer-ho latent, diferents professors d'Educació Primària del Marroc aporten les següents afirmacions:

Inicialment, Kanour afirma: “Com a professor, i des del meu punt de vista, considero que la religió tindria de treballar-se fora de l'escola, ja que el que necessita l'escola és avançar en altres aspectes com la ciència, l'economia, la filosofia, la literatura” (E-Kanouf); Zakia i Azidine diuen: “[...] tenen moltes assignatures i algunes d'elles són inútils, com per exemple, l'educació Islàmica i l'educació nacional” (E-Zakia i Azidine); Kanouf aporta: “[...] la qualitat educativa continuarà sent molt baixa fins que no hi hagi canvis dins el sistema educatiu, ja que la metodologia i els continguts necessiten canvis [...] Si volem que les escoles Marroquines millorin [...] cal diferenciar el que és religió i nacionalisme pel que és educació” (E-Kanouf); Àfirah opina: “El gran problema és que a les escoles de primària hi ha masses assignatures i algunes d'elles s'hi dedica massa temps com per exemple totes les relacionades amb la religió” (E-Àfidah); i Kanouf afegeix: “Al Marroc, el que s'ensenya a l'escola té molt poca concordança amb les necessitats reals del poble” (E-Kannouf).

### 6.2.3. Requisits per ser Mestre d'Educació Primària al Rif.

Considero que un dels requisits que ha de tenir un bon mestre és el d'una bona formació i en aquest apartat em centraré a explicar quins són els requisits per ser Mestre d'Educació Primària del Marroc (a partir d'ara MEPM). Inicialment, Àliah afirma: “La carrera de Mestre d'Educació Primària no existeix en les universitats del Marroc” (E-Àliah). Tot i això, sí que existeixen uns requisits mínims per poder exercir de MEPM els quals ens els explica l'Àliah: “A partir dels anys 80 la formació necessària per fer de Mestre d'Educació Primària va canviar. Abans es necessitava el batxillerat i 2 anys a l'Acadèmia de Formació de Mestres i a partir dels anys 80 es va afegir l'opció d'accedir fent qualsevol carrera universitària i 1 any de formació a l'AFM” (E-Àliah).

Si tinc en compte que al Marroc no existeix carrera universitària per fer de MEPM, i que la formació la reben a l'Acadèmia de Formació de Mestres (a partir d'ara AFM), la qüestió principal que em plantejo és si els MEPM reben formació en didàctiques específiques a l'AFM. Contestant la pregunta, Àliah afirma: “A l'acadèmia no existeix formació en didàctiques específiques de les diferents matèries; l'única formació específica que existeix és referent al francès i àrab. Només existeix l'especialitat en francès i àrab amb la qual imparteixen totes les matèries” (E-Àliah).

Si els futurs MEPM només reben formació específica, que no vol pas dir que rebin una formació didàctica, en francès i àrab, potser explica les paraules de Kanouf quan afirma: “La metodologia Marroquina per ensenyar no és gaire correcte. Aquesta només dona espais on els alumnes escolten i no opinen, és a dir, se centra totalment en el traspàs de coneixement i l'adoctrinament” (E-Kanouf) o les de Zakia i Azidine quan afegeixen: “Existeix una càrrega de dinàmiques de memorització i una manca d'espais creatius, els quals, fan que els alumnes se saturin i abandonin l'escola prematurament. [...] Algunes dinàmiques dels professors també són

inadequades, ja que molts alumnes si no aprenen Alcorà de memòria reben càstigs molts severos” (E-Zakia i Azidine).

Per tant, puc pensar que la formació dels futurs MEPM a l'AFM es podria adequar una mica més? Kanouf mostra el mateix dubte quan afirma: “El govern a fet la Carta Nacional d'Educació i Formació per tal de millorar el sistema educatiu del Marroc. Tot i portar tants anys intentant millorar-lo, existeixen obstacles que fan que no s'assoleixin els objectius. No sé si falta més formació pels professors [...]” (E-Kanouf).

Per altra banda, sembla que per fer de MEPM a les escoles privades no hi ha uns requisits mínims i/o obligatoris si tenim en compte les paraules de Zakia i Azidine quan afirmen: “Les persones que munten les escoles privades trien lliurement els mestres i la meitat dels professors tenen formació per fer de mestre i l'altra meitat no. Considero que és injust, ja que nosaltres hem rebut una formació per fer de mestres que ells no” (E-Zakia i Azidine).

Amb tot això, i agafant de base les paraules Nourdin on afirma: “[...] en la meua època l'única escola que hi havia a Nador era l'escola del Lope de Vega” (E-Nourdin) i que “Fa 40 anys les escoles al Rif eren totes alcoràniques i allà s'aprenia a escriure a través de l'Alcorà amb les taules alcoràniques, escrivint sobre fusta, i esborrant amb una pedra” (E-Nourdin) puc pensar que en l'actualitat l'acte educatiu, i per tant el de formació dels MEPM al Marroc, està en vies de desenvolupament. De tot això Zakia i Azidine opinen:

El Mestres d'Educació Primària del Marroc tenen una necessitat de formació contínua i el govern està impartint cursos de reciclatge de totes les matèries d'assistència obligatòria per a tots els mestres de l'escola pública. [...] Les persones que munten les escoles privades trien lliurement els mestres i la meitat dels professors tenen formació per fer de mestre i l'altra meitat no. [...] Actualment el govern està començant a controlar aquest aspecte i envia inspectors a les escoles privades (E-Zakia i Azidine).

#### **6.2.4. Requisits, pensaments, creences i rol del Mestre d'Educació Física de Primària al Rif.**

Inicialment, i en relació a aquest treball, dir que considero que les classes d'Educació Física (a partir d'ara EF) i la figura del Mestre d'Educació Física de Primària (a partir d'ara MEFP) esdevenen importants alhora de promoure la inclusió social, ja que tal com afirma Víctor: “[...] l'espai d'Educació Física és l'únic mitjà que té l'escola per treballar profundament l'atenció a la diversitat” (E-Víctor).

En relació a tot això, Àliah afirma: “A les Escoles d'Educació Primària del Marroc no existeix ni formació específica ni generalista per ser Mestre d'Educació Física” (E-Àfidah); Zakia i Azidine diuen: “[...] no existeix un currículum de Primària en relació a l'Educació Física” (E-Zakia i Azidine); Kanouf aporta: “És el que dona totes les assignatures qui dona les classes d'Educació Física” (E-Kannouf); i Zakia i Azidine afegeixen que les dóna: “[...] qui l'hi agrada fer esport” (E-

Zakia i Azidine). A més a més, Zakia i Azidine també afirmen: “En la gran majoria de col·legis de Primària i instituts del Marroc no hi ha material per fer classes d'Educació Física” (E-Zakia i Azidine); i Kanouf afegeix: “Cal tenir present que no a totes les escoles es fan classes d'Educació Física” (E-Kannouf).

A més a més de tot l'esmentat fins al moment, he observat que: “l'assignatura d'Educació Física no té un valor o pes rellevant ni a l'escola ni en societat” (O-Carles). Per contraposar aquesta observació, Zakia i Azidine diuen: “Els pares no donen la mateixa importància a la matèria d'Educació Física que a la resta de matèries i si treuen bones notes i suspenen Educació Física no passa res” (E-Zakia i Azidine) i també afegeixen: “en moltes escoles d'Educació Primària del Marroc l'espai de temps d'esbarjo substitueix al d'Educació Física” (E-Zakia i Azidine). En relació a aquesta última afirmació Àliah aporta: “Treballava en una escola d'un petit poble i era molt estrany que féssim classes d'Educació Física, ja que els alumnes estaven tot el dia jugant a la muntanya i no calia fer Educació Física. En aquests casos és millor donar altres assignatures més necessàries com matemàtiques, llengua...(E-Àliah).

Tot i aquest panorama, Pepe afirma: “A tots els nens i nenes els hi agrada molt l'Educació Física, fins i tot als nens que genèticament no tenen tantes capacitats [...]” i que “[...] els nois i noies d'aquí em respecten molt més que a Espanya” (E-Pepe). Aquesta manca de dinàmiques pedagògiques entorn de l'EF sembla que es prolonguen durant tota l'etapa d'Educació Primària (O-Carles) i per corroborar-ho Zakia i Azidine afirmen: “[...] el fet que a primària no existeixen MEF, objectius i continguts d'EF, fa que els alumnes arribin a secundària amb un nivell molt baix excepte amb el futbol” (E-Zakia i Azidine). Per tant, puc pensar que la situació actual de l'espai d'EF i del MEFP a les escoles del Marroc podria venir donada per a una baixa promoció per part del MENRM i per una manca d'importància que s'hi dona en societat.

En molts punts anteriors hem observat que: “[...] el rei està batallant durament per solucionar problemes” (E-Zakia i Azidine), i que “[...] mentre els responsables marroquins continuïn fent guerres per guanyar i mantenir els seus llocs no canviarà res” (E-Kanouf). Per tant, em puc preguntar si el MENRM inclou com a punt de millora l'EF dins les escoles del Marroc i per esvair aquest dubte Zakia i Azidine opinen: “En el sistema educatiu Marroquí no existeix l'Educació Física a Primària. Tot i això el govern és conscient que aquest fet esdevé una mancança i està creant centres de formació d'Educació Física pels professors que estan en actiu. (E-Zakia i Azidine). Com a mostra que el MENRM comença a tenir interès a promocionar l'assignatura d'Educació Física, puc observar que aquesta ja surt a la graella de matèries i hores estipulades pel Ministeri d'Educació del Regne del Marroc (Taula 2).

Rejilla de las materias que se enseñan en la escuela primaria			
	1er año 2º año	3er año 4º año	5º año 6º año
Educación islámica	4h	3h	3h
Árabe	11h	6h	6h
Idioma francés	-	8h	8h
Educación Artística Educación Técnica	2h 02:30 +	1h Una y media +	-
Hist geo- La educación cívica	-	-	Una y media
Matemáticas	5h	5h	5h
<b>Educación física</b>	<b>2h</b>	<b>2h</b>	<b>2h</b>
Actividades Científicas	Una y media	Una y media	Una y media
Recreación	2h	2h	2h
<b>Total</b>	<b>30h</b>	<b>30h</b>	<b>29h</b>

Taula 2: matèries i hores estipulades pel Ministeri d'Educació del Regne del Marroc.

Font: <http://www.ecoliers-berberes.info/description nouveau systeme.htm>

Seguint en la mateixa línia, Pepe aporta una dada la qual considero d'interès: “Fa uns anys a Espanya no existia formació per ser mestre d'Educació Física. En l'any 1974 es van començar a impartir uns cursos de formació pels mestres en actiu que volien formar-se en relació a aquesta matèria” (E-Pepe).

A causa que es comencen a desenvolupar-se dinàmiques creixents entorn de l'EF promocionades pel MENRM, alguns professors dissenyen plans de treball amb continguts, objectius d'aprenentatge i avaluacions (annex 9) per les seves classes d'Educació Física (O-Carles); iniciativa “creativa” que també duen a terme alguns professors per altres matèries tal com s'ha vist en el punt 6.2.2.(Àmbit educatiu i Currículum d'Educació Primària del Marroc) (annex 8).

### 6.3. Trets socioculturals i religiosos de la cultura amazic: Una aproximació a les competències bàsiques i blocs de continguts del Currículum d'Educació Primària de Catalunya.

En aquest capítol, i en tots els seus subapartats, intentaré buscar vincles entre les competències bàsiques del Currículum d'Educació Primària de Catalunya i les dinàmiques socioculturals i religioses pròpies del Marroc i més concretament de la zona del Rif, ja que tal com afirma Àliah: “[...] la gran majoria d'immigrants que van a Catalunya són amazics i de la zona del Rif” (E-Àliah) i corrobora Tilmatine (2005) quan diu: “[...] es troben sovint en grans zones de concentració, com la zona de Vic-Manlleu o de Mataró on, de vegades, fins al 90% dels marroquins són amazics” (p.84). A causa d'aquest fet, intentaré crear un “model o patró general” de la societat rifenya o amazic que migra cap a Catalunya a partir de les dades recollides en el treball de camp al Rif. Aquest té molt de vincle amb tot l'explicat en els punts 6.1. (Diversitat geogràfica, històrica i cultural pròpia del Marroc), 6.2.1 (Una aproximació a la realitat educativa del Marroc) i 6.2.2. (Àmbit educatiu i Currículum d'Educació Primària del Marroc).

En relació al fet de generalitzar, Chalmers, A. F., Máñez, P. L., Sedeño, E. P., & Villate, J. A. P. (2000) afirmen: “La resposta inductivista és que, suposant que es donin certes condicions, és lícit generalitzar a partir d'una llista finita d'enunciats observacionals singulars, una llei universal” (p.5). Tot i això, “[...] els indicadors i checklist, necessaris i imprescindibles, poden jugar una mala passada perquè reforcen la mentalitat compleix/no compleix; cal tenir un enfocament més gradual, més orientat a processos i més atent a la direccionalitat [...]” (Lozano, 2013).

Tenint en compte l'esmentat fins al moment, aquest “model o patró general” que presentaré a continuació de la societat rifenya o amazic que emigra cap a Catalunya, creat a partir de les dades recollides al Marroc, s'extrapolarà següents punts 6.3.1 (Una aproximació dels principals trets socioculturals i religiosos amazics a les competències basques del Currículum d'Educació Primària de Catalunya) i 6.3.2. (Una aproximació dels principals trets socioculturals i religiosos amazics als blocs de continguts propis de l'àrea d'Educació Física del Currículum d'Educació Primària de Catalunya), ja que crec que d'aquesta forma s'assolirà una major contextualització i comprensió dels mateixos. Per tal de no “intoxicar” el “model o patró general”, el qual segur que té excepcions, inicialment lliuraré només cites literals recollides en el treball de camp i acabaré en un petit resum.

- “La cultura amazic ha sigut molt mal tractada des de temps endarrere; aquí ens teníem d'amagar contínuament [...] a les muntanyes i viure allà de **forma tribal**; és per aquest motiu que **encara hi ha gent vivint a les muntanyes amb aquestes antigues dinàmiques de convivència**” (E-Numman).
- “Fa 100 anys la ciutat de Nador no existia i només hi havia **tribus les quals encara existeixen** [...]” (E-Víctor).
- “[...] en aquella època (època del protectorat espanyol) al Rif no hi havia escoles. [...] Per culpa d'aquest passat **encara arrosseguem l'analfabetisme** i pots trobar noies de 10 anys que encara no han anat mai a l'escola” (E-Nouman).
- Segons Merjdoubi (2003): “[...] **l'analfabetisme arribava quasi al 40%** dels habitants (p.13); “que l'analfabetisme arribi al 40 % és una realitat” (E-Kannouf); “crec que sí que és real que el nivell d'analfabetisme arriba al 40%” (E-lman);
- “**L'analfabetisme** entre la gent gran és molt alt” (E-Kanouf).
- “[...] el fet que aquí existeixi una **manca d'infraestructures lúdiques, culturals i educatives** encara potencia més l'analfabetisme i l'exclusió social” (E-Zakia i Azidine).
- “[...] **la cultura amazic és una cultura diferent que la cultura àrab**. [...] En aquesta zona es va admetre l'Islam en l'àmbit religiós però **en l'àmbit cultural més ampli no se senten àrabs**” (E-Esteban).
- “**No és l'Alcorà qui condiciona el paper de la dona**, sinó que són dinàmiques socials que influeixen a les familiars i, aquestes, a les de diferència de gènere en societat” (E-Àfidah).

- “**Damunt de la virginitat de la noia es disposa tot l’honor i el pes de la imatge de la família [...]**” (E-Víctor).
- “**Les noies són molt més bones que els nois [...]**” (E-Zakia i Azidine).
- “Aquesta és una societat masclista i és **el pare el que pren les decisions familiars**” (E-Zakia i Azidine).
- “Aquí existeix una realitat de **respecte vertical en relació als components de la família [...]** L’entorn dels nens i nenes no és Nador, no és el parc, no és el carrer... **el seu entorn és el clan familiar [...]**” (E-Luis).
- “**A casa tenen uns valors i a fora uns altres**, aprenen a viure amb aquesta neurosi” (E-Víctor).
- “Si ens comparem internacionalment, **el nivell d’ensenyament/aprenentatge Marroquí és molt baix** en tots els nivells” (E-Kannouf).
- “[...] **la metodologia d’ensenyament/aprenentatge Marroquina** no és gaire correcta. Aquesta només dona espais on els alumnes escolten i no opinen, és a dir, **se centra totalment en el traspàs de coneixement i l’adoctrinament**” (E-Kannouf).
- “A la zona del Rif alguns nens i nenes van 4 o 5 anys a l’escola i, a partir d’aquí, **l’abandonen per ajudar als seus pares**” (E-Zakia i Azidine).
- “[...] **les famílies fan uns esforços molt grans per tal que els seus fills i filles puguin anar a l’escola**” (E-Kanouf).
- “Els pares amb recursos planifiquen el futur dels seus fills i els ofereixen l’oportunitat d’estudiar, en canvi, els més humils només **intenten subsistir**” (E-Àfidah).
- “Aquí **les famílies o són pobres o són riques**, la classe mitjana gairebé no existeix” (E-Pepe).
- “**Les famílies pobres de la zona del Rif sempre busca el camí per anar a Espanya**, ja que la gent rica ja té la vida ben muntada aquí” (E-Kanouf).
- “**De la gran majoria de famílies que venen a Catalunya els pares són analfabets**; aquestes famílies tenen una **estructura familiar vertical i molt tancada**” (E-Kanouf).

Sembla que històricament la cultura amazic de la zona del Rif va viure de forma tribal i potser encara existeixen aquestes dinàmiques de convivència. Aquest fet podria haver promocionat un analfabetisme que en l’actualitat encara perdura i en el global de la societat pot arribar fins al 40%. Sembla que entre la gent gran l’índex d’analfabetisme pot ser més alt del 40% i la manca d’infraestructures lúdiques, culturals i educatives pot potenciar encara més aquest analfabetisme.

Potser no és l’alcorà qui condiciona el paper de la dona, ja que la societat rifenya és molt masclista, damunt de la virginitat de la dona es disposa tot l’honor de la imatge de la família; sembla que les noies són molt més bones que els nois (dins l’àmbit educatiu).

Dóna la sensació que al Rif existeix una realitat de respecte vertical en relació als components de la família, l’entorn dels nens és molt limitat i sempre orbita entorn la família; també sembla que a casa tenen uns valors i a fora uns altres.



Sembla que el nivell d'ensenyament/aprenentatge és molt baix, la metodologia es centra en l'adoctrinament i alguns nens/nenes abandonen l'escola per ajudar als seus pares; dóna la sensació que els pares fan grans esforços per tal que els seus fills puguin estudiar, ja que el gran repte de les famílies més humils és intentar subsistir.

Sembla que al Rif les famílies o són pobres o són riques: les famílies pobres intenten emigrar cap a Catalunya per millorar el seu nivell de vida i sembla que aquestes tenen una estructura vertical i molt tancada. Sembla que la gran majoria de pares d'aquestes famílies són analfabets.

### **6.3.1. Una aproximació dels principals trets socioculturals i religiosos amazics a les competències bàsiques del Currículum d'Educació Primària de Catalunya.**

Tal com hem vist al punt 6.2.2. (Àmbit educatiu i Currículum d'Educació Primària del Marroc) Zakia, Azidine i Kanouf afirmen que: “[...] a les escoles del Marroc no es treballa per competències” (E-Zakia) i a més a més afegeixen que: “[...]l'Educació interdisciplinària no existeix [...]” (E-Zakia i Azidine). Amb relació a tot això, Kanouf afirma: “[...] la metodologia Marroquina per aprendre no és gaire correcte, ja que aquesta només dóna espais on els alumnes escolten i no opinen, és a dir, se centra totalment en el traspàs de coneixement i l'adoctrinament” (E-Kanouf). A causa d'això, en aquest capítol, i en tots els seus subapartats, intentaré buscar “vincles” entre les competències bàsiques del Currículum d'Educació Primària de Catalunya i les dinàmiques socioculturals, religioses i educatives pròpies de la zona del Rif.

Com a últim punt abans d'exposar les dades, cal tenir present que totes les dades d'aquest apartat vénen de tres fonts que cal diferenciar. Existeixen observacions fetes per part meua en la societat, en les escoles del Rif i en l'escola Lope de Vega la qual té tot l'alumnat marroquí i segueixen la LOE. Hi ha cites de professors itinerants propis del Marroc i de professors del Lope de Vega. També existeixen cites de l'Esteban que és Jesuïta, responsable de l'equip de delegacions i migracions de la zona de Nador dependent del bisbat de Tànger, delegat del bisbe pel centre Baraka i capellà practicant. Com a últim punt existeixen cites d'aleies de l'Alcorà on també s'adjunten amb àrab, ja que la seva traducció i interpretació és si més no difícil. Podem saber si les cites provenen de professors d'escoles marroquines o del Lope de Vega observant el nom de qui és la cita, és a dir, si el nom és espanyol o Marroquí. Per a més informació sobre les persones entrevistades veure la pàgina 30.

#### **6.3.1.1. Coneixement i interacció amb el món.**

En relació a aquesta competència, inicialment Víctor afirma: “L'èxit social al Marroc passa per les ciències i les tecnològiques; tothom vol ser metge, enginyer o arquitecte” (E-Víctor); Zakia i Azidine diuen: “Antigament, i encara passa, aquí al Marroc tothom estudia per ser metge, advocat, enginyer o arquitecte” (E-Zakia i Azidine); i Kanouf afegeix: “Al Marroc, els alumnes que dominen les matèries científiques tenen un bon futur” (E-Kanouf). Si tinc en compte totes aquestes afirmacions, puc pensar que estem enfront de la competència més rellevant en la societat i en el món laboral de la zona del Rif. Tot i aquest pensament, Kanouf afirma: “[...] al



Marroc, el que s'ensenyava a l'escola té molt poca concordança amb les necessitats reals del poble; el que s'ensenyava a les escoles no contesta a les necessitats laborals" (E-Kanouf).

Seguint amb la línia de Kanouf, en un estudi citat a Merjdoubi (2008) trobo la següent dada: "[...] durant l'any 2003, entre 25 països han ocupat la 24 posició en l'assignatura de ciències naturals" (p.12). Parlant del mateix fet, Zakia i Azidine afirmen: "Anys endarrere quan anaves a l'escola hi havia el material necessari per realitzar activitats de Medi; després van venir una etapa de molts anys en què els van treure i no va ser pas degut a la crisi econòmica" (E-Zakia i Azidine); Àliah afegeix: "El gran problema dels baixos resultats en Medi és degut al fet que falten recursos i s'hi dedica molt poc de temps" (E-Àliah); I personalment he observat: "el material existent en algunes escoles de la zona del Rif és precari per desenvolupar sessions relacionades amb la competència en el coneixement i interacció amb el món i es dediquen molt poques hores en aquesta competència" (O-Carles).

Centrant-me amb les hores, si observo la graella que lliura el Ministeri d'Educació Nacional del Regne del Marroc (a partir d'ara MENRM) puc veure que aquesta competència es pot desenvolupar dins l'assignatura anomenada d'Activitats Científiques i que a tots els cursos s'hi dediquen 1,5 hores setmanals (Taula 2), fet que mostra les poques hores setmanals destinades a aquesta competència.

Rejilla de las materias que se enseñan en la escuela primaria			
	1er año 2º año	3er año 4º año	5º año 6º año
Educación islámica	4h	3h	3h
Árabe	11h	6h	6h
Idioma francés	-	8h	8h
Educación Artística Educación Técnica	2h 02:30 +	1h Una y media +	-
Hist geo- La educación cívica	-	-	Una y media
Matemáticas	5h	5h	5h
Educación física	2h	2h	2h
Actividades Científicas	Una y media	Una y media	Una y media
Recreación	2h	2h	2h
Total	30h	30h	29h

Taula 2: matèries i hores estipulades pel Ministeri d'Educació del Regne del Marroc.

Font: <http://www.ecoliers-berberes.info/description nouveau systeme.htm>

Un altre factor que considero rellevant, ens l'aporta Kanouf quan afirma: "[...] la metodologia d'ensenyament/aprenentatge Marroquina no és gaire correcta; aquesta només dona espais on els alumnes escolten i no opinen, és a dir, se centra totalment en el traspàs de coneixement i l'adoctrinament. (E-Kannouf). La segona paraula d'aquesta competència és "interacció" i personalment considero que qualsevol interacció rica i plena requereix una "bidireccionalitat de dades. Si les dinàmiques de treball existents a l'aula són centrades en el traspàs de coneixement i l'adoctrinament pot semblar que aquesta interacció rica i plena pot esdevenir, com a mínim, una tasca complicada. En relació a tot això he observat que: "aquest fet esdevé

un problema, ja que a les classes d'Activitats Científiques del Marroc, el professor parla, els alumnes escolten i em sembla que no hi ha cap mena de bidireccionalitat de dades" (O-Carles).

A més a més de tot això, en les classes d'Educació Primària del Marroc no he observat que es desenvolupin ni iniciatives ni activitats relacionades amb el medi, amb la sostenibilitat ecològica i/o amb el reciclatge (O-Carles). Seguint en la mateixa línia, Àliah afirma: “A primària, no es treballa res relacionat amb el medi ambient; només fa 3 o 4 anys que s'estan introduint en l'aprenentatge i de moment només es treballen una mica en educació secundària [...]” (E-Àliah).

Com a últim punt, dir que els nois gaudeixen molt amb l'assignatura d'Activitats Científiques (O-Carles). Si traspasso el treball d'aquesta competència a l'escola espanyola instal·lada al Rif Luís afirma: "Els hi agrada molt l'assignatura de Medi i mostren molta més curiositat de la que notava amb els nois i noies a Espanya, ja que qualsevol animal, planta... els captiva i els fascina" (E-Luís). A causa de la manca de recursos existents a les escoles del Rif per desenvolupar aquesta competència, les poques hores que s'hi destinen, la metodologia d'ensenyament/aprenentatge i que no es treballa res en relació amb el medi, la sostenibilitat ecològica i/o el reciclatge, gran part de les cites relacionades amb aquesta competència vindran donades de l'escola espanyola amb alumnat marroquí.

- **Valorar l'entorn** (medi, sostenibilitat, reciclatge...).

En relació a aquest indicador, a l'Alcorà (632) s'hi pot trobar: "Es que no han vist, els no creients, que cels i terra eren una cosa, i vam ser Nós qui vam trencar i separar l'un de l'altra? I vam ser Nós qui vam treure de l'aigua tots els vivents. I encara no hi creuen" (Els profetes, sura 21 aleia 30).

أَوْ لَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ

سورة الأنبياء (21- 30)

En general el Marroc és brut, la brossa abunda pels carrers i les dinàmiques dels marroquins/es en els espais públics en relació a aquest indicador em sembla que no són massa adequades (O-Carles). Una explicació d'aquestes dinàmiques que he observat me la dóna Víctor quan afirma: “En relació a fet de valorar l’entorn, el seu món és la família i no tenen desenvolupat el concepte d’espai públic; a causa d’això, no veuen com a propi el mobiliari urbà, l’escola, el carrer...” (E-Víctor); i Àliah quan afegeix: “[...] potser passa perquè no se’ls ensenya que al carrer també tenen de fer-ho (E-Àliah). A partir d’aquí, em pregunto: Per quin motiu no tenen desenvolupat el concepte d’espai públic? Contestant la pregunta, Luis afirma:

Els nens i nenes aprenen a valorar l'entorn a l'escola, però com que els seus pares pensen que el fet de reciclar és una "castanya" el treball fet a l'escola no surt en societat; per exemple, per a els pares és important tenir la casa neta i la resta, els hi és igual [...] existeix un xoc de valors entre el que diu el professor i el que diu el pare (E-Luis).

Seguint en la línia de Luis, Ausubel citat a Greciet, P. (2005) afirma: “[...] el subjecte que aprèn no és un paper en blanc, sinó que aquest posseeix una quantitat d’informació, organitzada o no, en forma de creences, teories i concepcions amb les quals entén el món i que, adequadament o incorrectament, utilitza per incorporar nous coneixements” (p.12). Amb les paraules d’Ausubel puc interpretar les paraules de Luis quan afirma: “[...] en el joc tiren el paper a la paperera i fora d’ell on els dóna la gana, ja que el joc ja s’ha acabat (E-Luis). A partir d’aquí em pregunto si la font d’informació que arriba el nen/nena, la qual crec que condiciona la manera que tenen els nois i noies del Rif de veure, conèixer i valorar l’entorn, només bé donada per part del pare. Aclarint els meus dubtes, Luis opina: “ Aquí l’entorn dels nens i nenes són tres coses: l’escola, el clan familiar i les noves tecnologies. Com que els pares no tenen control parental, tenen "facebook" amb 8 anys i s’hi passen moltes hores, fet que fa que coneguin el món a través de la xarxa”(E-Luis).

Per tant, sembla que per als nois i noies a més a més del clan familiar existeix l’escola i les noves tecnologies com a fonts directes d’informació, les quals, condicionen la seva manera de veure, conèixer i valorar l’entorn. Jo que espero ser professor en un futur pròxim em pregunto quins serien els grans eixos de treball a l’escola per tal de millorar la manera que tenen els nois i noies del Rif de veure, conèixer i valorar l’entorn. Contestant la pregunta Luis diu: “[...] existeixen 3 eixos de treball pels nois i noies: El clan familiar, internet i la televisió. En relació a les noies, des d’aquests tres eixos els arriba un bombardeig continu sobre qui volen i no poden ser” (E-Luis).

Un gran dubte que tinc és el que em promocionen Zakia i Azidine quan afirmen: “quan un Marroquí entra a Melilla respecta els senyals de trànsit, no llença els papers a terra, fa les cues com cal, no crida pel carrer... La mateixa persona quan torna al Marroc tot això desapareix” (E-Zakia i Azidine).

- **Actuar amb l’entorn** (medi, sostenibilitat, sostenibilitat ecològica, reciclatge...).

En relació a aquest indicador, a l’Alcorà (632) s’hi pot trobar: “Es manifesta la corrupció, sobre la terra i en el mar, pel que han fet les mans dels homes, perquè ells tastin part del que han fet. Perquè ells tornin al bon camí” (Els Bizantins sura 30 aleia 41).

ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُمْ بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا  
لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ  
سورة الروم  
(30- 41)

Partint del que he vist sobre com sembla que veuen, coneixen i valoren l’entorn, m’agrada començar l’apartat de com actuen amb l’entorn amb una afirmació de Víctor: “A vegades obliguem a un col·lectiu a jugar un joc amb regles que no són les seves i aquesta és la veritat. Moltes vegades aquestes no són ni millors ni pitjors, simplement diferents, tot i que és evident que és millor ser respectuós amb el medi que no ser-ho” (E-Víctor). Degut a aquestes paraules,

puc pensar que existeix una equidistància entre el que a Catalunya i al Marroc s'entén per actuar amb el món. En relació a aquest pensament, Víctor afegeix: "Al centre ens costa molt fer-los entendre que l'escola és més seva que no pas meva. Ens costa molt fer-los entendre que el mobiliari és seu, que el pati és seu, que és un acte agressiu tirar un paper a terra... I tot això, és degut a la bipolaritat d'actituds en relació als espais familiars i no familiars" (E-Víctor).

Per tant, sembla que novament les dinàmiques familiars condicionen la manera que tenen els nois i noies d'actuar amb l'entorn. Seguint amb la mateixa línia, Luis afegeix:

El centre és un lloc on els nens i nenes aprenen coses, com per exemple el reciclatge; el problema és que els pares no treballen en línia amb nosaltres i quan intentem impulsar una sèrie de valors a nivell de competències les seves famílies no segueixen el nostre plantejament [...] existeix un xoc de valors entre el que diu el professor i el que diu el pare. Un dels motius pels qual jo aquí no estic a gust és perquè és impossible treballar amb línia amb els pares. Degut a això, existeixen múltiples xocs de valors" (E-Luis).

Per reafirmar les paraules de Luis, Kanouf afegeix: "És el pare qui pren les decisions familiars en relació a l'educació dels seus fills[...]" (E-Kannouf). Amb tot això, em sorgeix el dubte que si la família condiciona tant les dinàmiques personals i socials dels seus fills/filles potser aquests poden tenir problemes d'autonomia. Esvaint el dubte, Luis diu: "Els nois i noies del Rif tenen un gran problema d'autonomia, ja que a casa ni fan ni decideixen res" (E-Luis).

Per altra banda, considero que si volem avenços palpables i positius en relació al medi, la sostenibilitat ecològica i el reciclatge, cal que tothom treballi conjuntament amb un objectiu comú (O-Carles). En relació a aquest punt de vista, Luis afirma: "Aquesta societat no té res a veure amb la societat igualitària, on pensant i ajudant-nos entre tots podem aconseguir un objectiu comú. Aquesta societat és individualista [...]" (E-Luis).

- **Participar en activitats** (relacionades amb la natura, el reciclatge, l'alimentació i l'entorn proper).

Un dels meus pensaments és que la metodologia d'ensenyament/aprenentatge de qualsevol activitat desenvolupada a l'escola té de tenir un valor afegir i aquest és l'aprenentatge significatiu. Sobre aquest pensament, Coll (1999) afirma: "S'insisteix en el fet que únicament els aprenentatges significatius aconseguixen promoure el desenvolupament personal dels alumnes; es valoren les propostes didàctiques i les activitats d'aprenentatge en funció del grau de potencialitat per promoure aprenentatges significatius" (p.132). Seguint en la mateixa línia, Kanouf afegeix: "la metodologia d'ensenyament/aprenentatge Marroquina no és gaire correcta, ja que aquesta només dona espais on els alumnes escolten i no opinen, és a dir, se centra totalment en el traspàs de coneixement i l'adoctrinament" (E-Kanouf).

Arribat en aquest punt, em puc preguntar si els nois i noies del Marroc els agrada participar en activitats relacionades amb la natura, el reciclatge, l'alimentació i l'entorn proper. Contestant la pregunta, Víctor afirma:

Els nois i noies marroquins són participatius en les activitats relacionades amb el Medi però no pas pel convenciment del valor de l'activitat. El seu món és la família i l'escola els proporciona espais d'esplai que no tenen en societat. A causa d'això, si els portes a la platja per fer neteja el valor no és fer neteja, sinó que és tenir l'oportunitat que els pares els hi donin permís per estar amb els companys fora de casa. Aquests espais d'esplai són molt més valorats per les noies, ja que els nois encara poden sortir de casa però les noies no (E-Víctor).

I Luís afegeix: "Quan juguem amb activitats, participen i s'involucren profundament i amb les activitats relacionades amb la natura, el reciclatge, l'alimentació i amb l'entorn proper passa el mateix. El problema ve quan s'acaba el joc" (E-Luís). Per tant, sembla que el fet que diferenciïn tant les dinàmiques en l'espai de joc de les dinàmiques socials vénen novament condicionades per rol familiar. Aquest fet ens el confirma Luis afirmant: "Els nens i nenes aprenen molt per imitació; si a classe un nen descobreix i treballa entorn les aranyes, aquestes esdevenen fantàstiques però si quan arriba a casa veu que el seu pare les mata, ell farà el mateix. Amb el reciclatge passa el mateix" (E-Luís).

- **Reflexionar sobre el món** (com millorar-lo i com cal interactuar-hi).

Reflexionant sobre aquest indicador, i en relació a tot el contingut del treball de recerca de tots els punts anteriors, considero si volem avenços significatius per part dels nois i noies del Rif cal que aquests tinguin espais on poder reflexionar per tal de contraposar el que aprenen a l'escola amb el que veuen a casa i en societat (O-Carles). En relació a aquesta reflexió Luis aporta:

L'avantatge que tenim a l'escola és que podem descobrir, jugar i reflexionar. En els primers cursos descobrim, en els entremitjos juguem i en els últims reflexionem. Els nois i noies d'aquí desperten molt ràpidament, arriben a l'adolescència molt ràpidament i la capacitat que tenen de reflexionar seguint aquests 3 passos és excel·lent. Tot i això, una vegada hem reflexionat t'adones que les seves actuacions no acompanyen a les reflexions i si et sóc sincer, dubto que ho aconseguim mai. En aquest aspecte no sóc optimista, més enllà de la reflexió dubto que hi arribem mai, ja que els pares no treballen paral·lelament amb nosaltres (E-Luís).

Per tant, puc pensar que sí que tenen capacitat reflexiva però que les dinàmiques familiars esdevenen una trava per tal que les seves actuacions es vegin reflectides en societat. Insistint sobre la importància de reflexionar amb en Luis aquest afegeix:

Un exemple que aquests nois i noies tenen capacitat reflexiva és que després de fer moltes assemblees, on reflexionem i treballem sobre diferents aspectes, un nen va dibuixar una sura de l'Alcorà, una creu Cristiana i un igual entremig. Aquest nen tenia tota la raó, ja que en el fons **l'Alcorà i la Bíblia és el mateix**. Tot i que penso que a la reflexió hi arriben però no anirem més enllà, existeix un petit forat conceptual que, encara que no sigui de vida o de fets, em dóna esperança. Si aconseguíssim treballar amb línia amb els pares seria molt millor (E-Luis).

Luis parla d'un petit forat conceptual el qual pot donar esperança i l'hi pregunto: on cal incidir per tal que aquest forat conceptual vagui a més?

Un dels problemes que existeix és que els seus pares parlen molt amb ells però ells no parlen amb els seus pares. Si som capaços de crear un ambient on els nens i nenes parlin i vegin que els adults els escolten i respecten les seves idees de nens aquests se senten molt importants. En els últims cursos on ja hem treballat molt la reflexió es converteix en unes dinàmiques collonudes (E-Luis).

Amb tot això, puc pensar que a l'escola Lope de Vega treballen la reflexió però que aquesta esdevé difícil de que es traspassi en els actes en societat. També penso que el fet de reflexionar sobre aspectes de la vida no es promociona en les escoles del Rif (O-Carles). Per confirmar aquest pensament Kanouf afegeix: "[...] la metodologia d'ensenyament/aprenentatge se centra totalment en el traspàs de coneixement i l'adoctrinament" (E-Kanouf).

Considero que si el que realment es vol són avenços personals i socials significatius, el fet de reflexionar dins l'escola, i potser fora d'ella, esdevé un repte i fita imprescindible per als nois i noies del Rif (O-Carles), ja que tal com diu Luis: "[...] hi ha un camí llarg i complicat cap a la reflexió" (E-Luis).

*El fet de que existeixi una manca d'espais reflexius dins l'escola ha fet que no pugui recollir més dades sobre el fet de reflexionar; és per aquest motiu que l'anàlisi d'aquest indicador l'extrapolo a tots els indicadors de les diferents competències que siguin **reflexionar**.*

#### **6.3.1.2. Competència social i ciutadana.**

Partint de la base que aquesta és una competència global i interdisciplinària que integra coneixements, habilitat i actituds procedents de la societat, de la família i de l'escola, em pregunto en quines assignatures de les escoles del Rif es pot treballar de manera intencionada aquesta competència. Observant la graella de matèries i hores estipulades pel Ministeri d'Educació Nacional del Regne del Marroc, considero que són 2: l'Educació Islàmica i la Història geogràfica-Educació cívica.

A l'Educació Islàmica s'hi dediquen 4 hores a primer i segon curs i la resta de cursos 3. L'assignatura d'Història geogràfica-Educació cívica només es treballa 1,5 hores als cursos de cinquè i sisè. Per tant, en el còmput de tots els cursos, l'Educació Islàmica esdevé l'assignatura

que s'hi dediquen més hores després de l'aprenentatge d'idiomes i les matemàtiques i l'assignatura d'Història geogràfica-Educació Cívica és la que s'hi dediquen menys hores (Taula 2).

Rejilla de las materias que se enseñan en la escuela primaria			
	1er año	2º año	3er año
	4º año	5º año	6º año
Educación islámica	4h	3h	3h
Árabe	11h	6h	6h
Idioma francés	-	8h	8h
Educación Artística Educación Técnica	2h 02:30 +	1h Una y media +	-
Hist geo- La educación cívica	-	-	Una y media
Matemáticas	5h	5h	5h
Educación física	2h	2h	2h
Actividades Científicas	Una y media	Una y media	Una y media
Recreación	2h	2h	2h
Total	30h	30h	29h

Taula 2: matèries i hores estipulades pel Ministeri d'Educació del Regne del Marroc.

Font: <http://www.ecoliers-berberes.info/description nouveau systeme.htm>

Sobre el fet que s'hi dediquin les hores que s'hi dediquen a l'Educació Islàmica, Kanouf afirma: “[...] considero que la religió tindria de treballar-se fora de l'escola; el que necessita l'escola és avançar en altres aspectes com la ciència, l'economia, la filosofia, la literatura... A l'escola cal treballar els aspectes que poden millorar la vida d'una persona, ja que la religió ja està present a les mesquites” (E-Kanouf); Zakia i Azidine diuen: “[...] tenen moltes assignatures i algunes d'elles són inútils, com per exemple, l'educació Islàmica i l'educació nacional<sup>9</sup>” (E-Zakia i Azidine); Àliah opina: “El gran problema és que a les escoles de primària hi ha masses assignatures i algunes d'elles s'hi dedica massa temps com per exemple totes les relacionades amb la religió; a causa d'això no entenen i/o aprenen el que se'ls ensenya” (E-Àliah); i Luis afegix: “Aprendre Alcorà té una relació amb aprendre les taules de multiplicar, es té de fer de memòria<sup>10</sup>” (E-Luis).

- **Respectar, valorar i acceptar** (la diversitat de cultures, pensaments, religions i maneres de veure el món).

Sobre aquest indicador, a l'Alcorà (632) s'hi pot trobar: “Un altre signe Seu, miraculós, que Ell ha fet, és que creà els cels i la terra, les diferències de les vostres llengües, la varietat de tots els colors de la vostra pell. Aixó són signes miraculosos, per a la gent que vol saber!” (Els Bizantins, sura 30 aleia 22).

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافَ أَلْسِنَتِكُمْ وَالْوَالِدَاتُ إِذَا فِي  
سُورَةِ الرُّومِ  
ذَلِكَ لآيَاتٍ لِلْعَالَمِينَ  
(22-30)

9- Referint-se a l'assignatura d'Història geogràfica-Educació Cívica on molts del continguts són relacionat a l'Educació Nacional.

10- Per les meves observacions a algunes escoles del Rif, no només l'Alcorà s'aprèn de memòria sinó gairebé tots els continguts de totes les matèries.



En relació a aquesta sura de l'Alcorà, dir que Durant la meua estada al Marroc vaig poder copsar clarament un alt grau de respecte, acceptació i ajuda incondicional per part de tota la gent amb qui em vaig relacionar tot i que tots sabien que jo era cristià, estranger i tenia una manera diferent d'actuar i de veure el món. (O-Carles).

Seguint en la mateixa línia, Víctor afirma: “[...] ells tenen molt de respecte cap a les diferents cultures i/o religions però no mostren curiositat per conèixer-les” (E-Víctor); i Luis afegeix: “Aquí esdevé fàcil desenvolupar dinàmiques entorn del respecte quan hi ha algú que dirigeix i mana i la resta obeeixen; el problema és desenvolupar rols i activitats socials espontànies que no siguin dirigides i que simplement vinguin de la cultura, on ningú mana i les dinàmiques flueixin per si soles” (E-Luis). En relació al fet de respectar, a l'Alcorà (632) s'hi pot trobar:

Oh bons creients, els qui heu cregut, els bons musulmans! No us burleu uns grups dels altres! Potser els altres són millors que els qui fan burla! Que no ho facin tampoc les dones! Potser n'hi haja que són millors que les que fan burles! No us difameu els uns als altres! No us poseu malnoms dolents! (Les habitacions reservades, sura 49 aleia 11).

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرُ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰ أَن يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ  
مِّن نِّسَاءٍ عَسَىٰ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ  
الْأَسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ  
(سورة الحجرات (11-49))

Preguntant-me com és de present a la zona del Rif la religió en la societat i a les escoles, i quina importància té el fet de ser creient o no, Luís comenta: “Després d’haver treballat 5 anys l’existència de diversitat cultural amb alumnes, els hi vaig dir que sóc ateu i em van contestar: amb el que t’estimem no creus amb Déu? Per a ells té d’haver-hi un Déu, tota la resta els desquadra i a causa d’això no entenen la paraula ateu” (E-Luis).

Per tant, amb tot això puc interpretar que sembla que sí que respecten la diversitat de cultures, pensament, religions i maneres de veure el món però el fet de valorar-les i acceptar-les els hi costa més. Centrant-me en la diversitat de cultures i/o religions existents al món, i quin paper poden jugar aquestes sobre el fet de respectar-les, valorar-les i acceptar-les, Esteban opina:

Ens pensem que Europa és el centre del món i com que Europa és molt secular i molt laica tot el món és secular i laic [...] Un bon polític no pot prescindir de la dada religiosa, dada que influeix a tots els països i religions i especialment en els països Islàmics [...] En l'àmbit del diàleg, n'existeixen 4 i són el diàleg teològic<sup>11</sup>, el diàleg de la vida que és el de la quotidianitat, el diàleg de l'acció per transformar la societat i el diàleg de l'oració<sup>12</sup>. Encara que no ens poséssim d'acord teològicament és urgent posar-nos d'acord en l'acció i en la vida per passar de ser un factor negatiu a positiu. El teòleg H. Haskins diu que no hi haurà pau en el món si no hi ha pau entre les religions, no hi haurà pau entre les religions si no hi ha un diàleg entre les religions i no hi haurà pau entre les religions si no hi ha una ètica comuna. Tot això és una realitat i no n'hi ha prou en fer un codi ètic abstracte comú, cal crear cèl·lules vives en relació a tot això (E-Esteban).

11- El veu com a recurs polític i social.

12- Considero que té vincles amb la reflexió.



Esteban em parla de la importància que té la religió alhora d'apropar diferents cultures per tal que aquestes es respectin, valorin i acceptin entre si. Sobre aquest fet, Víctor afirma: "En referència al diàleg entre la diversitat religiosa, dir que ells són molt respectuosos però el teu és el teu i el meu és el meu; també penso que no tenen la mateixa llibertat que tenim nosaltres d'apropar-nos a altres cultures" (E-Víctor) i també afegeix: "És la gestió de la religió per part de la societat la que fa que existeixin algunes de les dinàmiques socials" (E-Víctor). Tenint les afirmacions vistes fins al moment, puc intuir que si volem un apropament entre diferents cultures i/o religions no podem carregar tota la responsabilitat a les religions i si utilitzar-les com a recurs. Per tant, potser cal que cadascú de nosaltres aprengui a respectar, valorar i acceptar la diversitat de cultures, pensaments, religions i maneres de veure el món (O-Carles). En relació a aquest fet, Esteban afegeix:

Tal com deia el lingüista Català Castell, estem en una fase on cadascú de nosaltres tenim de dur a terme una negociació amb nosaltres mateixos per tal de conformar la nostra pròpia identitat. La identitat del futur és una identitat que es pot negociar i la realitat és que cada vegada hi ha més immigrants, amb diferents cultures, vivint fora del seu país. Això els requereix que interiorment tinguin de fer una síntesi personal i cultural pròpia. Considero que en el futur això anirà a més i tots serem cada vegada més mestissos i aquest fet exigirà un treball de refer els fonaments de la pròpia identitat i aprendre a negociar la pròpia identitat (E-Esteban).

Penso que les paraules d'Esteban tenen una relació amb les de Medina, X. (2000) quan afirma: "[...] tant la cultura com la societat (la diversitat de cultures i societats) no són en absolut estàtiques ni inamovibles, sinó tot el contrari, són dúctils i dinàmiques, i es troben en moviment i evolució constant" (p.21). Potser aquesta evolució social i cultural pot esdevenir una oportunitat per aprendre a respectar, valorar i acceptar la diversitat de cultures, pensaments, religions i maneres de veure el món (O-Carles). Seguint en la mateixa línia, Víctor afegeix:

En referència a què totes les societats evolucionen i que cada cop hi ha menys diferències, considero que en el col·lectiu marroquí existeix un reducte que no sé si podem salvar. Cada cop les societats escolten més la mateixa música, mengen el mateix, vesteixen igual... però al Marroc hi ha un rerefons cultural de valors els quals van lligats a la religió que dubto que canviïn mai [...] Tenen por d'assimilar-se a una cultura que no és la seva. A causa d'això, crec que el col·lectiu marroquí de Catalunya no serà mai ni català ni marroquí. És el que passa en les colònies franceses. Tot i això, vist des de fora potser a Catalunya teniu més possibilitats que en altres llocs, ja que teniu uns referents simbòlics i nacionalistes molt fermes i que poden ajudar molt (E-Víctor).

De les afirmacions de Víctor, n'extrec dos grans eixos. El primer que tenen por d'assimilar-se a altres cultures i el segon que el fet de tenir uns referents simbòlics nacionalistes fermes pot

ajudar als marroquins, i més concretament als amazics, a valorar i acceptar a una nova cultura, en aquest cas, la catalana. Seguint en la mateixa línia, però centrant-me en la importància que té l'Alcorà en societat, Esteban afirma:

L'Alcorà té un pes social molt gran, un altre tema és que sigui positiu o negatiu. En la part positiva de l'Alcorà podem trobar-hi moltes referències cap al pobre i la solidaritat cap al feble, fet que veig que té una confluència amb la societat real amb el dèbil de la societat i que comprovo molt sovint quan ajudem als pobres. Això no treu que evidentment hi ha punts en què... Al Marroc la relació entre l'estat i la religió és diferent que a Europa. Al Marroc el Rei és a l'hora el cap religiós, per tant, no hi ha dubte que és una teocràcia, fet que diferencia la unió d'estat i religió existent al Marroc a l'existent a Europa. A Europa existeix una dinàmica on només es posa a Déu en la vida privada, en canvi al Marroc es diu que si Déu no afecta els aspectes públics i/o quotidians deixa de ser Déu. Els Marroquins no entenen que els aspectes quotidians i públics no estiguin vinculats a la seva experiència amb Déu i alguna cosa de cert tenen, en el sentit de dir que si l'experiència amb Déu no té relació amb els aspectes socials, polítics... és absurd. Ara bé, el que és difícil d'entendre és que el poder de l'estat tingui de tenir una confessionalitat, fet que ells defensen en els règims Islàmics. La relació entre la convivència del món polític i Déu és un punt de diferència entre musulmans i cristians, no en l'àmbit de les motivacions per actuar, sinó a nivell que tingui de sotmetre's l'organització de la societat a una determinada creença religiosa (E-Esteban).

Si al Marroc existeix una teocràcia, i la societat es té de sotmetre a una creença religiosa, puc pensar que les dinàmiques politicoreligioses poden condicionar les dinàmiques socials i com a instrument hi ha l'Alcorà (O-Carles). En relació a aquest pensament, i al fet de respectar, valorar i acceptar la diversitat de cultures, pensaments, religions, i maneres de veure el món, Kanouf em parla sobre un problema existent en societat el qual pot condicionar l'apropament de la cultura islàmica i cristiana:

Un dels problemes més grans que existeix en societat és que gran part d'ella pensa que l'Alcorà diu que els musulmans no poden conviure amb els cristians. Això és incert i un gran error, ja que l'Alcorà no diu això sinó tot el contrari, si l'Alcorà s'interpreta com cal hi ha valors per a tothom. Els polítics i Imans han fet d'aquest pensament incert un instrument per crear dels Cristians un nou enemic i jo em pregunto: per què ho fan? Ens volen veure sols? El nostre profeta viu<sup>13</sup> tranquil·lament, pacíficament i es tracta bé amb altres cultures, amb cristians, amb jueus i amb els veïns, tinguin la cultura i la religió que tinguin. El respecte entre cultures i religions es promociona des de l'Alcorà (E-Kanouf).

---

13- Es refereix al profeta Mahoma que va morir l'any 632. Utilitza el verb de viure en present, ja que la cultura musulmana creu fermament que després de la mort la vida continua.

En relació a les paraules de Kanouf, a l'Alcorà (632) s'hi pot trobar:

Abans d'ell, el llibre de Mussa, l'escriptura, la Bíblia, era la guia que anava per davant, misericòrdia de la bondat de Déu, Al·là, bona direcció! Ara és aquest el llibre sant, l'escriptura<sup>14</sup>, que confirma la veritat, en llengua àrab, per avisar els infidels, els criminals, en les tenebres, perquè sigui una notícia molt positiva per als qui fan coses bones (Les dunes sura 46 aleia 12).

وَمِنْ قَبْلِهِ كِتَابُ مُوسَى إِمَامًا وَرَحْمَةً وَهَذَا كِتَابٌ مُصَدِّقٌ لِّسَانٍ عَرَبِيٍّ لِّبَيِّنَاتٍ  
الَّذِينَ ظَلَمُوا وَيُخَرِّجُ الْمُحْسِنِينَ  
سورة الأحقاف (12-46)

Aquest pensament erroni existent en societat, el qual diu que els musulmans tenen prohibit relacionar-se estretament amb altres cultures i/o religions, sembla que sí que és ben present en societat i a l'escola, ja que fins i tot en Víctor, que és Cristià, en té coneixement: "Els tenen prohibit canviar de cultura, ja que ho veuen molt malament. A alguns els fa por parlar en societat de cristianisme, ho tenen prohibit i has d'anar amb molt de compte de com fer-ho a classe [...]" (E-Víctor). Tot i aquest problema existent en societat, Luís afirma: "[...] existeix un petit forat conceptual que, encara que no sigui de vida o de fets, em dóna esperança" (E-Luís). Personalment penso que el que necessita la societat de la zona del Rif és temps per tal que aquest petit forat conceptual vagi a més i s'apregui a negociar la pròpia identitat i de retruc s'apregui a valorar i acceptar la diversitat de cultures i/o religions existents al món (O-Carles). Sobre aquest pensament Kanouf opina: "A la gent del Marroc l'hi falta un temps per canviar les seves idees. Per exemple a Turquia són musulmans i no estan tan tancats com aquí al Marroc, ja que els professors i els Imans expliquen bé què diu l'Alcorà" (E-Kanouf).

Tot i que tinc dubtes sobre si l'evolució de la societat cristiana desenvoluparà iniciatives per tal de poder crear llaços afectius amb la musulmana i a la inversa, sembla que algunes persones del Marroc ja tenen clar que és necessari un apropament mutu per tal d'aprendre a conviure junts i que l'escola és un lloc clau per desenvolupar aquestes iniciatives (O-Carles). Un exemple d'això ens l'aporta Kanouf quan afirma:

Si volem que una família marroquina s'integri en societat, cal que l'escola Catalana faci entendre al pare que estan en una zona on hi ha una vida diferent que la del seu país d'origen. Cal fer-li entendre que ha de respectar els valors de la gent on viu, que té de fer un esforç per obrir-se socialment i no tancar-se només en la seva cultura. Cal fer-li veure que si vol que els seus fills gaudeixin dels drets i responsabilitats de la seva nova terra, tota la família ha de participar en les activitats socials i escolars. Cal que tota la família s'adapti a la seva nova terra, ja que viure a Catalunya pensant amb els valors del Marroc no és ni evolutiu ni inclusiu (E-Kanouf).

---

14- Referint-se a l'Alcorà.

Kanouf es refereix reiteradament al pare. Incidint sobre aquest tema afirma:

Una cosa molt important és que des de les escoles Catalanes aconseguíu que el pare assisteixi a les escoles, ja que aquest pren les decisions familiars. Si el pare va a l'escola pot canviar moltes coses observant, parlant, fent nous amics, intercanviant experiències... Si només treballa i s'està a casa serà impossible una inclusió social, ja que el que pensa i viu el pare es reflexa a la resta de la família (E-Kanouf).

Per tant, potser amb les paraules de Kanouf puc trobar pistes sobre com crear llaços afectius, aprendre a negociar la pròpia identitat de futur i assolir aquesta evolució social la qual considero que ajudarà a aprendre a conviure millor junts; també penso que l'antítesi de tot això és el replegament d'identitat i/o defensa cultural (O-Carles). Parlant amb Kanouf d'aquet fet diu: "La solució al replegament d'identitat té una solució molt fàcil; cal que tothom respecti els valors culturals de la resta, que tothom respecti els valors universals, i que es promocionin espais de trobada on la diversitat cultural pugui gaudir d'activitats conjuntes" (E-Kanouf).

- **Actuar** (de forma social, respectuosa i empàtica):

En relació a aquest indicador, a l'Alcorà (632) s'hi pot trobar:

Adoreu a Déu i no l'associeu a res. Mostreu bondat als vostres pares, als vostres parents, als orfes, als pobres, als clients que us estan units per la sang i als clients estrangers, als vostres companys, als viatgers i als vostres esclaus. Déu no estima l'home presumtuós i vanitós (Les dones sura 4 aleia 36).

سورة النساء

(36-4)

وَاعْبُدُوا اللَّهَ وَلَا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَبِذِي  
الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسْكِينِ وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَالْجَارِ الْجُنُبِ الصَّاحِبِ  
بِالْجَنبِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ مَنْ كَانَ مُخْتَالًا فَخُورًا

Inicialment, Luis afirma: "En tots els mons autoritaris el de sota té d'enganyar al de sobre per seguir endavant [...] Aquesta és una societat de classe on el pobre té d'enganyar al ric per seguir endavant i no se sentirà malament per fer-ho" (E-Luis); i Víctor afegeix: "Si un nen copia i l'hi atrapem [...] el pare ve a queixar-se defensant el seu fill [...] A causa d'això, quin sentiment de culpabilitat pot tenir un nen o nena que el seu pare el defensa d'una cosa que sí que ha fet? (E-Víctor).

Personalment considero que l'engany té un vincle estret amb l'empatia, aquesta té vincles amb el que diu l'Alcorà i en societat tothom que pot ajuda al necessitat (O-Carles). Sobre aquesta consideració, Esteban afirma: "L'Alcorà té un pes social molt gran i podem trobar-hi moltes referències cap al pobre i la solidaritat cap al feble [...]" (E-Esteban), i Iman i Dris diuen: "L'Islam anteposa el bon tracte entre les persones que als diners; és per aquest motiu que la gent

s'ajuda tant entre si tot i que la gran majoria són pobres" (E-Iman i Dris). Amb tot això puc pensar que l'empatia és molt present en la societat Rifanya.

Sobre aquest pensament, Víctor afirma: "Els marroquins són socialment molt empàtics, és un dels seus pilars de l'Islam; l'almoïna esdevé molt present, és una manera de dir que l'altre és pobre i que tu pots i has d'ajudar-lo. [...] Socialment, tenen una sensació de família molt gran, el que li passa a un l'hi passa a tots [...]" (E-Víctor). Sobre el fet d'ajudar-se els uns als altres, a l'Alcorà (632) s'hi pot trobar:

No feu pecats, brutalitats, contra la gent que, fa molt poc, no us deixava acostar-vos a la Mesquita Santa. Ajudeu-vos, els uns als altres, mútuament, per a fer obres de pietat, per a témer Déu, no sigui que no el serviu suficientment, i no us alieu per a pecar (La taula servida, sura 5 aleia 2).

وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاٰنُ قَوْمٍ اَنْ صَدُّوْكُمْ عَنِ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ اَنْ تَعْتَدُوْا وَتَعَاوَنُوْا عَلٰى  
الْبِرِّ وَالْتَّقْوٰى وَلَا تَعَاوَنُوْا عَلٰى الْاِثْمِ وَالْعُدْوَانِ اِنَّ اللّٰهَ شَدِيْدُ الْعَقَابِ  
سورة المائدة (2-5)

Tot i al vist fins al moment, Víctor afirma: "L'empatia va relacionada només amb el patiment o la desgràcia; nosaltres hem evolucionat i estem en nivells de solidaritat on tothom es tracta per igual o s'anivella socialment; a final de comptes acaba sent el mateix, ajudar-nos entre nosaltres, però el concepte de justícia social, on cal equiparar o anivellar a tothom, no l'entenen" (E-Víctor). Sobre aquesta afirmació, Luis afegeix: "Aquesta societat no té res a veure amb la societat igualitària, on pensant i ajudant-nos entre tots podem aconseguir un objectiu comú; aquesta societat és individualista i tothom vol ser el millor" (E-Luis). Per tant, sembla que en societat existeix un alt grau d'empatia i/o afecte en referència a l'almoïna però també existeix una manca de comprensió sobre què és la solidaritat o justícia social on tothom és igual. Segons Luis, aquest fet pot ser degut pel fet que:

Els nens aprenen ràpidament la part afectiva, però la part comprensiva els hi costa molt. Fan falta anys per tal que vagin assumint el tema de les relacions socials espontànies i comprensives, o sigui, l'assertivitat en les seves relacions socials. Tenen dificultat en trobar solucions adequades als problemes sense necessitat d'acudir a l'autoritat, és a dir entre ells, d'entre iguals, els costa moltíssim. Aquí els nois i noies no juguen gaire al carrer i els mecanismes importants de carrer, els quals són sagrats, no els agafen. Per exemple, al carrer es creen unes normes entre nens i el que les salta no juga, fet que converteix la norma social pactada en un absolut. Això en la família no ho aprens, ho aprens al carrer, i com que ells no tenen l'oportunitat de fer-ho, ho aprenen a poc a poc i a base de patacades... (E-Luis).

Amb tot això, puc interpretar que existeix una manca de capacitat comprensiva i/o reflexiva que acaba condicionant l'assertivitat de les seves relacions personals i a causa d'això els costa

entendre el concepte solidaritat o justícia social on tothom és igual; també puc pensar que aquest fet pot conduir a què existeixin problemes en les relacions entre iguals (O-Carles) i sobre tot això Luis opina: “Aconseguir que un nen es posi a la pell d’un altre és molt difícil, però es pot aconseguir. A mi m’ha costat 5 anys aconseguir petits avenços; en canvi, no m’ha costat gens amb les noies, les quals desenvolupen l’empatia aviat; tot i això, un cop les noies s’han posat a la pell de l’altre et diuen: sí, l’entenc, però ni parlar-ne” (E-Luis).

Amb les paraules de Luis entenc que les noies tenen més facilitat per ser empàtiques que els nois, fet que em pot fer pensar que les noies tenen més facilitat per solucionar els conflictes. Tot i aquest pensament, Luis diu: “[...] els nens són molt teatrals i gestionen molt bé la mentida, però ràpidament troben solucions amb els problemes amb altres nens” (E-Luis) i Àliah afegeix: “[...] les noies tenen molta menys capacitat de resolució de conflictes i aquests se solen enquistar i s’interioritzen molt” (E-Àliah). Plantejant el per què d’aquesta diferència a Luís em contesta:

Aquí les noies tenen de competir, ja que el noi té el lloc assegurat i la noia no. A causa d’això, les noies són molt competitives entre elles per culpa de tot el que van vivint ja de ben petites. D’aquí surten uns problemes terribles que els professors no perceben, ja que no afloren i van per dintre. Encara que una noia d’aquí no et doni problemes no vol pas dir que no en tingui, les noies pateixen moltíssim, però sobretot en la resolució de conflictes entre elles (E-Luis).

Continuant amb la diferència de gènere a l’escola, Zakia i Azidine afirmen: “En les escoles Rifenyes la interacció entre nens i nenes és pràcticament nul·la; en les zones que no són del Rif la interacció entre nens i nenes és igual que la d’Espanya, ja que són zones avançades socialment i econòmicament” (Zakia i Azidine). El fet de que nois i noies no interactuen gens entre sí el vaig poder viure i observar en les classes que vaig dirigir a l’escola Sidi Ahmed Abdessalam (O-Carles).

Arribats en aquest punt, em plantejo si és l’Alcorà o és la societat qui condiciona el paper de la dona en societat. Plantejant aquest tema a diferents persones, inicialment l’Àliah afirma que: “la religió no té res a veure amb les dinàmiques de gènere, les promou la societat a causa de què diran” (E-Àliah); Fàrida opina: “Les famílies són les que condicionen les dinàmiques socials i escolars de les nenes” (E-Fàrida); Àfidah diu: “No és l’Alcorà qui condiciona el paper de la dona, sinó que són les dinàmiques socials que influeixen a les familiars i aquestes a les de diferència de gènere en societat” (E-Àfidah); Zakia aporta: “La nostra societat és molt masclista” (E-Zakia); i Luis afegeix: “Els nois i noies d’aquí tenen molta por als barbuts, el fonamentalisme de tot el que està passant a l’Afganistan, el burca tancat d’Àrabia Saudita... totes aquestes dinàmiques no els agraden gens” (E-Luis). A més a més de tot això, Nassreen

Amina (2012) afirma: “L'Islam és l'única religió que estableix de manera expressa la igualtat entre home i dona [...]” (Coran, feminismo y manipulacion patriarcal) i Esteban afegeix:

El Cristianisme està molt lluny d'una visió no masclista i no patriarcal, ja que l'església és masclista i patriarcal fins a la medul·la i estem molt lluny de la igualtat de gènere dins l'església. Tot i això, en relació a l'ètica i moral de la vida familiar el Cristianisme no fomenta un paper de la dona com el que fomenta la pràctica de l'Islam, on la dona té de subordinar-se a l'home [...] Tot i això, aquest és un aspecte que tinc de treballar-lo molt més i no és just que jo faci aquestes afirmacions sense tenir un coneixement més ampli (E-Esteban).

Al sagrat Alcorà s'hi poden trobar reiterades aleies en les diferents sures que parlen del paper i rol de la dona en societat, les quals, cal llegir amb profunditat i atenció per tal de treure'n interpretacions assertives. Fins i tot existeix la sura 4 anomenada *Les dones* (*donat a la meca*. - 175 aleies) on gran part de les aleies parlen del rol de la dona. D'aquestes 175 aleies, considero que la lectura de les primeres 39 (annex 9 adjunt 1) poden ajudar a conformar una idea global sobre com Alcorà promou el paper de la dona.

De totes elles, i des de el meu punt de vista, a l'Alcorà (632) existeix una aleia que fa referència a la dona que m'ha cridat l'atenció: “Cadascú, tot vivent dotat d'esperit, sabrà llavors el que ha aportat, el que té present<sup>15</sup>” (L'enrotllament, sura 81 aleia 14).

سورة التكويد

عَلِمْتُ نَفْسٌ مَا أَحْضَرْتُ

(14-81)

- **Participar/col·laborar** (projectes socials, activitats de grup i d'aproximació als altres).

Inicialment, Luis opina: “Treballar en grup aquí és complicat i per fer-ho cal introduir el concepte “portaveu” en substitució del de “cap”, ja que aquí el “cap” és el que mana i la resta només escolten; el “portaveu” és el representant que escolta al grup i transmet les idees del mateix, concepte que aquí al Marroc desconeixen” (E-Luis). Seguint en la mateixa línia, Victor afirma: “Els nois i noies no tenen autonomia, ja que la família ho decideix tot” (E-Víctor) i Kanouf afegeix: “[...] aquestes famílies tenen una estructura familiar vertical i molt tancada” (E-Kanouf). A causa d'aquest seguit d'afirmacions, puc pensar que pot esdevenir fàcil desenvolupar activitats en una estructura triangular i/o vertical on hi ha una persona que dirigeix o mana però difícil en una estructura plana on tothom participa i/o col·labora tenint els mateixos drets i obligacions. Seguint en la mateixa línia, Luis afegeix:

La capacitat d'assumir i entendre és molt fàcil en una estructura triangular o vertical. En una estructura plana on tots som iguals i tenim els mateixos drets i obligacions es converteix en un caos. Tot i això, es poden aconseguir bons resultats amb projectes on cadascun d'ells i elles tenen el seu paper protagonista i s'organitzen a la seva manera com per exemple les obres de teatre. Aquí s'organitzen, es preparen les seves disfresses i

---

15- Referint-se a quan passi comptes sobre com a tractat a la dona.



preparen l'obra de teatre junts. Surten coses realment satisfactòries [...] Els nois i noies d'aquí són molt d'escenari pel fet que l'expressió corporal i el protagonisme són dues virtuts seves. Aquí són molt participatius però hi ha un camí llarg i complicat cap a la reflexió. Tenen tantes ganes de participar que l'elaboració ajustada es queda pel camí (E-Luis).

Per acabar l'indicador de participar i/o col·laborar en projectes socials, activitats de grup i d'aproximació als altres, Víctor afirma: "Hem intentat que organitzin ells sols una lliga i és impossible, ja que tothom s'expressa i es negocia de manera molt intensa" (E-Víctor).

- **Expressar** (sensacions, emocions i idees).

Sobre aquest indicador, Víctor afirma: "Un exemple que aquesta societat és molt expressiva la tens en la frontera; si vas allà veus que els que fan cua per passar criden, s'estiren per terra... i al final no passa res; aquí tot és pura emoció i tot és molt intens, en aquest aspecte aquí no hi ha mediocritat [...]" (E-Víctor). Seguint en la mateixa línia, Kanouf diu: "Aquí tot és molt intens, tot és emotiu, es plora per tot, es riu per tot... no hi ha terme mitjà" (E-Kanouf). Potser aquest alt grau d'expressivitat vingui donat pel que afirma Pepe: "Aquí són molt competitius, exigents amb si mateixos i s'esforcen al màxim [...] l'expressió acaba esdevenint un recurs més per demostrar que són millors que la resta d'alumnes i així tenir el protagonisme" (E-Pepe).

Seguint amb l'indicador, Víctor afirma: "La relació social és un contracte que es negocia cada dia i cada dia comences amb la fulla en blanc" (E-Víctor). Aquesta afirmació de Víctor la vaig observar al Marroc on personalment vaig acabar interpretant que: "l'expressió esdevé un recurs molt present però els pactes a "llarg termini"<sup>16</sup> tenen una manca de base sòlida; considero que els acords a "llarg termini"<sup>16</sup> són inviables, ja que o bé no es volen assumir o bé donen una sensació de "poca fiabilitat" (O-Carles). Sobre aquesta observació, Víctor afegeix: "Aquí al Marroc el pacte no l'entenen; ells entenen que tot és possible i el no, no el veuen igual que nosaltres" (E-Víctor). Per tant, Inicialment sembla que tota la societat en general és molt expressiva però que el pacte té un valor diferent del que jo conec. En relació a tot això, i en relació a la diferència de gènere, Luís afirma:

Les emocions les expressen més els nois que les noies. Recordo una noia que va caure i es va fer un bon trauc al genoll. Només caure es va aixecar automàticament i encara que li feia molt de mal no va deixar anar ni una llàgrima i segur que per dintre pensava: que no m'ho noti ningú... Les noies d'aquí són com aquesta història, ho interioritzen tot i això les destrossa. Quan arriben a l'adolescència pots veure noies que són molt dolces, que expressen moltíssimes coses i penses que són molt maques i dolces... però i per dintre? Ho passen molt malament i segurament no ho notaràs, ja que s'aixequen i ningú ho nota.[...] A Espanya, quan les noies arriben a l'adolescència i arriba el moment en què comencen a expressar el que els passa en l'àmbit de companys, pares, xicots... es fa amb

---

16- Més de 3 dies.



relativa facilitat. Aquí passa tot el contrari, ja que les noies tenen una primera capa de “res” i a més a més no poden treure les seves cartes a classe. A causa d'això, cal buscar hores lliures per tenir diverses converses llargues i a soles amb cadascuna d'elles. En les primeres converses hi ha aquesta capa de “res” on gairebé ni parlen. Seguidament apareixen moments d'histrionisme on s'expressen però alhora intenten justificar-se en tot moment on tenen unes “cabòries mentals” terribles. Costa molt saber què pensen i què els passa per dintre. En canvi, amb els nois no costa gens. (E-Luis).

- **Escoltar** (el professor, companys i entorn).

Parlant d'aquest indicador a Zakia i Azidine afirmen: “En societat existeix una dita que diu que el professor és com un profeta i cal respectar-lo” (E- Zakia i Azidine) i personalment vaig observar: “Degut a la metodologia Marroquina d'adoctrinament existeix un alt grau de respecte, atenció i escolta cap al professor” (O-Carles).

Traspassant aquest fet a les escoles espanyoles Luis afirma: “Com a cultura els encanta contestar, actuar i no tenen la tendència d'estar callats [...] si els hi dones 1 pauta et segueixen, si els n'hi dones 3 en perden 2” (E-Luís); i Víctor afegeix: “Per la meva experiència a l'escola, et puc dir que els nois tenen un dèficit en escoltar; són molt participatius i els encanta dir, però no escoltar; el fet d'escoltar és un exercici molt complicat” (E-Víctor). Seguint en la mateixa línia, Àfidah afirma: “Els alumnes del Marroc són més disciplinats i respectuosos que els espanyols, potser és degut al respecte i/o por cap al professor” (Àfidah); Zakia i azidine diuen: “Fa temps que el respecte dels alumnes cap al professor està baixant, ja que cada vegada existeixen més drets pels infants dient què es pot fer i què no amb els alumnes; per altra banda, no es diu res sobre què es pot fer i què no respecte al professor” (Zakia i Azidine).

- **Compartir** (objectes, vivències, idees i pensaments).

Segons les dades recollides, penso que el fet de **compartir** idees i pensament va molt lligar amb l'indicador de participar i col·laborar en projectes socials, activitats de grup i d'aproximació als altres (O-Carles). En relació a aquest pensament Luís opina:

L'egocentrisme al Marroc tarda més a marxar que a Espanya. Ho veig amb el pensament irreversible, ja que els dura més temps. [...] La irreversibilitat i l'egocentrisme van agafats de la mà; la irreversibilitat és genètica, és Piaget, [...] Encara que realment existeixen dues variables, la part genètica i la del context i en funció d'elles es mouran més o menys, ja que són com dos remes els quals marquen la direcció (E-Luis).

Referint-se al “rem” del context, Víctor afirma:

En aquesta societat existeix una sensació i transmissió expressiva que diu: t'ho robaran, m'ho han robat... A vegades he plantejat el fet de canviar la paraula “robar” per la de “no sé on ho tinc”. Fer i entendre aquest canvi conceptual els costa molt i per aquest motiu és difícil que els nens i nenes comparteixin coses. Els pares també ajuden al fet que així sigui, ja que ells tampoc entenen el fet d'haver de compartir coses (E-Víctor).

- **Reflexionar** (sobre l'entorn, companys i societat).

Veure pàgina 57.

### 6.3.1.3. Competència artística i cultural.

La primera pregunta que em faig és si el Ministeri d'Educació Nacional del Regne del Marroc (a partir d'ara MNERM) contempla aquesta competència (tot i que ja hem vist que al Marroc no es treballa per competències) dins les assignatures que cal fer i desenvolupar dins l'acte educatiu. En relació a aquest fet, Àliah afirma: “els continguts relacionats amb la cultura i l'art no són obligatoris de treballar a primària; existeixen hores lliures que alguns professors les utilitzen per treballar-los i d'altres no” (E-Àliah). Si observo quines són les matèries i hores estipulades pel MENRM puc veure que aquesta competència pot estar inclosa dins l'assignatura d'Educació Artística Educació Tècnica, que a primer i segon curs s'hi ha de destinar de 2 a 2,5 hores, a tercer i quart d'1 a 1,5 hores i que a cinquè i sisè cap hora (Taula 2).

Rejilla de las materias que se enseñan en la escuela primaria			
	1er año 2º año	3er año 4º año	5º año 6º año
Educación islámica	4h	3h	3h
Árabe	11h	6h	6h
Idioma francés	-	8h	8h
<b>Educación Artística Educación Técnica</b>	<b>2h 02:30 +</b>	<b>1h Una y media +</b>	<b>-</b>
Hist geo- La educación cívica	-	-	Una y media
Matemáticas	5h	5h	5h
Educación física	2h	2h	2h
Actividades Científicas	Una y media	Una y media	Una y media
Recreación	2h	2h	2h
<b>Total</b>	<b>30h</b>	<b>30h</b>	<b>29h</b>

Taula 2: matèries i hores estipulades pel Ministeri d'Educació del Regne del Marroc.

Font: <http://www.ecoliers-berberes.info/description nouveau systeme.htm>

En la meua estada en algunes escoles de la zona del Rif vaig observar que aquesta competència només es treballa quan preparen alguna festa com per exemple la de la dona i en alguns espais lliures on els alumnes fan algun dibuix (O-Carles). És per aquest motiu que la gran majoria de dades aportades en relació a aquesta competència vindran de les escoles espanyoles instal·lades al Rif on sí que es treballa aquesta competència i per tant els indicadors seleccionats

A part de l'escola, considero que aquesta competència es pot desenvolupar en espais i infraestructures socials (O-Carles). En relació a aquest fet, Víctor afirma: “Aquesta és una societat que té 100 anys d'història, que no té ànima, que no té història, no té soca i a causa

d'això els temes culturals queden invisibles als nostres ulls" (E-Víctor); Zakia i Azidine diuen: "Aquí existeix una manca d'infraestructures lúdiques, culturals i educatives" (E-Zakia i Azidine); i Luis afegeix: "En societat existeixen espais i codis culturals com per exemple el fet de fer silenci quan entres a una biblioteca o a un museu; aquests espais i codis t'impregnen; aquí no hi ha espais on cal estar callat a part de la mesquita" (E-Luis).

Amb aquestes afirmacions, puc pensar que a part de l'escola existeix una manca d'espais lúdics i/o socials en la zona del Rif on poder desenvolupar aquesta competència. Sobre aquest pensament, Víctor diu: "Els no tenen festes, ja que no tenen estructura social i això demana un teixit social; per organitzar un casteller o una falla requereix una estructura social que aquí no existeix" (E-Víctor).

Un altre factor rellevant relacionat amb aquesta competència és que les noies tenen més habilitats artístiques que els nois (O-Carles). Sobre aquesta observació Àliah opina: "Que les nenes siguin més competents artísticament que els nens és degut al fet que elles es queden més a casa i es distreuen amb activitats manuals; per altra banda, els nois surten a jugar a futbol o miren la televisió" (E-Àliah).

Com a últim punt, cal tenir present l'afirmació de Víctor: "Els cànons i gustos artístics marroquins i catalans no tenen res a veure i troben que tenim mal gust; com a tall d'exemple escriuen al rebés que nosaltres" (E-Víctor).

- **Valorar, gaudir, acceptar i mostrar curiositat** (projectes artístics relacionats amb la cultura i l'art).

Tot i que sembla que existeix una manca d'infraestructures culturals, educatives i lúdiques, és evident que els amazics tenen un passat i uns elements culturals propis, els quals, penso que poden conformar espais culturals, educatius i lúdics. En relació a aquest pensament, Luis afirma: "Quan hi ha elements culturals històrics propis hi ha molt de respecte; en canvi jo no he aconseguit que els nens i nenes d'aquí reaccionin enfront dels estímuls que ofereix el museu de Granada" (E-Luis). Amb aquestes paraules puc pensar que sí que valoren, gaudeixen i mostren curiositat per objectes culturals i/o artístics relacionats amb la seva cultura, fet que no passa amb objectes culturals i/o artístics d'altres cultures. Seguint en la mateixa línia, Luis afegeix: "Quan jo era petit i anàvem a una exposició de Matis al Reina Sofia de Madrid, tot i que hi havia un element de "rollo", notava que arribaven moltes coses; en canvi, quan a aquests nois i noies els intento fer arribar coses a través d'observar art em costa molt notar que els arriben coses" (E-Luis). Seguint en la cultura contemplativa, Víctor afegeix: "Nosaltres tenim una cultura contemplativa que ells no; per exemple aquests nois i noies no poden estar quiets en un concert, si hi ha ritme tenen de moure's i donar cops de mà" (E-Víctor).

A les escoles del Rif he pogut observar que en les hores lliures on els nens i nenes poden fer dibuixos gaudeixen molt i fins i tot els hi encanta ensenyar què han fet (O-Carles). En relació a aquesta observació, Luis opina: "Existeix una curiositat espontània natural per la plàstica. Si el

professor que dirigeix les sessions de plàstica té habilitat dóna gust treballar amb aquests nois i noies, són molt bons plàsticament; tenen una gran capacitat per la paciència, pel detall, per la geometria, la perspectiva... (E-Luis).

Parlant de cultura musical, quan anava pel carrer observava que sí que hi havia botigues musicals, s'escoltava música... però mai vaig veure cap concert, escola de música, conservatori... (O-Carles). Seguint en la mateixa línia, Víctor afirma: "A la zona del Rif no consumeixen música occidental i no en produeixen, ja que no tenen estructures on desenvolupar-la" (E-Víctor). A més d'això, també afegeix:

Al Rif no hi ha cultura musical. Per exemple, tot sovint vaig a concerts de música clàssica a Melilla i no hi ha mai cap musulmà, no els interessa i no està inclòs en la seva sensibilitat. Com que no existeixen conservatoris, concerts de música, bandes, programes de música... a la zona del Rif fa que no existeixi una base o cultura musical (E-Víctor).

- **Participar en tallers** (de manualitats, tradicions, cultures i creativitat).

Parlant amb en Víctor d'aquest indicador afirma: "tenen molta facilitat i els agrada molt participar en tallers, expressar, explorar, crear, experimentar... Tot el que els fa protagonistes els encanta" (E-Víctor); i també afegeix: "[...] no tenen pudor en actuar en públic; a Espanya, quan demanes voluntaris costa molt trobar-los i aquí és tot el contrari, tens de frenar-los" (E-Víctor).

Durant la meua estada a les pràctiques vaig participar en la preparació de la festa de la dona amb diferents activitats i en tot moment vaig notar un alt grau de predisposició, participació, respecte, atenció i ganes de fer-ho bé per part de tothom (O-Carles). Seguint en la mateixa línia, Iman diu: "La participació dels nens i nenes en tallers i representacions públiques és total; és un aspecte que sorprèn molt als professors espanyols" (E-Iman).

- **Expressar, experimentar, explorar i utilitzar** (imaginativament, creativament, manualment, amb materials artístics, diferents formes de crear i expressar).

Per la meua vivència a les escoles de la zona del Rif, sembla que els fets d'expressar, experimentar i explorar no tenen gaire cabuda dins els espais de treball de les seves escoles. Aquesta sensació també la tinc respecte a la creativitat i la imaginació. Penso que és així a causa de la metodologia d'ensenyament/aprenentatge existent a les escoles del Rif i per la manca de material artístic existent a les seves aules (O-Carles).

En relació a la metodologia d'ensenyament/aprenentatge, Kanouf afirma: "Cal tenir present que la metodologia Marroquina [...] només dóna espais on els alumnes escolten i no opinen, és a dir, se centra totalment en el traspàs de coneixement i l'adoctrinament (E-Kanouf); i Zakia i Azidine afegeixen: "[...]existeix una càrrega de dinàmiques de memorització i una manca d'espais creatius[...]" (E-Zakia i Azidine). En relació a la manca de material artístic i/o cultural,

Mejdoubi (2008) afirma: “9000 aules no són aptes per a dur a terme l’acte Educatiu, sobretot en el món rural, on el 60% dels centres no tenen corrent elèctrica, el 75% no tenen aigua corrent i en el 80% falten lavabos” (p.13) i Zakia i Azidine afirmen: “Les aules de les zones rurals, d’algunes escoles del Marroc, no serveixen per rebre nois i noies ni tampoc servirien per rebre animals; en petits pobles hi ha escoles que no tenen teulada, lavabos, electricitat, aigua corrent... “(E-Zakia i Azidine). Amb aquestes paraules puc pensar que les instal·lacions de les escoles podrien ser millors i que potser és a causa de que el MENRM no pot destinar-hi més recursos; amb aquesta interpretació vull venir a dir que en cas de que es destinessin més recursos a les escoles del Rif, aquestes tenen altres prioritats que comprar materials per poder experimentar i explorar de manera creativa i imaginativa (O-Carles).

Centrant-nos en les escoles espanyoles, i en com els infants poden desenvolupen aquesta competència, Luis afirma: “Si el professor que dirigeix les sessions de plàstica té habilitat dona gust treballar amb aquests nois i noies, són molt bons plàsticament” (E-Luis). Seguint amb aquest indicador, i relacionat amb la música, Víctor afirma:

La seva música és bàsicament popular i no dona gaire més de si. Aquesta no té un alt grau d’elaboració i més enllà d’això no tenen res. Tot i això, els tallers de música que muntem aquí funcionen. Tenen sensibilitat per la música i amb constància i treball demostren que tenen capacitat musical (E-Víctor).

Com a últim punt, Luis afirma: “Tenen molta curiositat per explorar coses que desconeixen” (E-Luis) i Víctor diu: “La seva manca d’aptituds en relació a la psicomotricitat la compensen amb el fet que no tenen pudor en actuar en públic [...]” (E-Víctor).

- **Reflexionar** (sobre la importància que té la cultura i el món artístic).

Veure pàgina 57.

#### **6.3.1.4. Competència comunicativa i tractament de la informació.**

Considero a la llengua com a un instrument propi d’una o diverses cultures, que cada llengua està vinculada a la història d’una regió i/o cultura i que és necessària per comunicar-se en societat. Per aquests motius crec que aquesta competència té un vincle amb el punt 6.1. (Diversitat geogràfica, històrica i cultural pròpia del Marroc) (O-Carles). Relacionat amb aquesta observació, Zakia i Azidine afirmen:

Aquí la llengua materna i la utilitzada pels nois i noies no és l’àrab. Tots els nens i nenes que arriben a l’escola parlen l’amazic o tarija i si a les escoles ensenyem amb àrab, aquesta esdevé una llengua totalment nova per a ells i elles. Aquest fet dificulta molt els progressos en llengua (E-Zakia i Azidine).

Seguint en la mateixa línia, Kanouf afegeix: “Al Marroc, a part de l’aprenentatge de totes les llengües estrangeres, hi ha l’àrab, el chelja, el tarija... Existeixen un munt de llengües i dialectes i aquest fet fa que l’aprenentatge de la llengua materna sigui molt precari” (E-Kanouf). Kanouf

parla d'un munt de dialectes fet que considero que té una relació amb el punt 6.1. (Diversitat geogràfica, històrica i cultural pròpia del Marroc) on Nourdin afirma: "[...] Aquí ens teníem d'amagar contínuament de l'enemic [...] Aquest és el nostre passat. A causa d'això què van fer els nostres avantpassats? Doncs marxar tots cap a les muntanyes i viure allà de forma tribal" (E-Nourdin). Relacionant les paraules de Kanouf i Nourdin, puc pensar que potser el fet que els amazics hagin viscut tants anys a les muntanyes amb dinàmiques de convivència tribal sense tenir massa relació entre elles hagi pogut condicionar a què la llengua amazic derivi cap a aquest munt de dialectes que ens comenta Kanouf (O-Carles).

Per tant, sembla ser que les llengües que existeixen a la zona del Rif són l'amazic amb un munt de dialectes i l'àrab, llengua que sembla que els nois i noies de la zona del Rif desconeixien abans d'anar a l'escola. Arribats en aquest punt, em pregunto quina és la llengua que el Ministeri d'Educació Nacional del Regne del Marroc (a partir d'ara MENRM) considera pròpia de la zona del Rif i que s'ha d'ensenyar a les escoles. Si observo quines són les matèries i hores estipulades pel MENRM puc veure que aquesta és l'àrab i que a primer i segon s'hi dediquen gairebé la meitat d'hores lectives setmanals; potser és així perquè els nois i noies de la zona del Rif desconeixen aquest idioma tal com comenten Zakia i Azidine. A tercer, quart, cinquè i sisè curs les hores lectives d'àrab passen d'11 a 6 hores i apareix el francès amb un total de 8 hores lectives setmanals (Taula 2). Amb tot això, puc observar que l'àrab i el francès són les assignatures que més temps s'hi dedica amb gairebé la meitat d'hores lectives setmanals.

Rejilla de las materias que se enseñan en la escuela primaria			
	1er año 2º año	3er año 4º año	5º año 6º año
Educación islámica	4h	3h	3h
Árabe	11h	6h	6h
Idioma francés	-	8h	8h
Educación Artística Educación Técnica	2h 02:30 +	1h Una y media +	-
Hist geo- La educación cívica	-	-	Una y media
Matemáticas	5h	5h	5h
Educación física	2h	2h	2h
Actividades Científicas	Una y media	Una y media	Una y media
Recreación	2h	2h	2h
Total	30h	30h	29h

Taula 2: matèries i hores estipulades pel Ministeri d'Educació del Regne del Marroc.

Font: <http://www.ecoliers-berberes.info/description nouveau systeme.htm>

Parlant sobre quin idioma estranger cal ensenyar a les escoles del Rif Kanouf afirma:

Considero que és important aprendre com més llengües millor però a primària, cal que ens centrem amb la llengua materna i el francès [...] Al nord del Marroc, jo substituiria el francès per l'espanyol, ja que els nostres veïns són els espanyols. A més a més d'això, en

la zona del nord del Marroc tots els que emigren van a Espanya [...] A les escoles privades, a part de l'àrab, ensenyen anglès, francès, espanyol i alemany. Això és degut al fet que tenen moltes expectatives d'emigrar a altres països. A causa d'això el coneixement de l'àrab està en un estat molt dolent, ja que aquest perd protagonisme i només es fa servir per escoltar la tele, estudiar... (E-Kanouf).

Amb tot això em puc fer-me una idea de "l'embolic" que sembla que tenen alguns nens i nenes de la zona del Rif en relació a l'aprenentatge de les llengües; i també entendre a Mejdoubi (2008) quan afirma: "Un estudi del programa internacional per a la investigació sobre la lectura, que es va desenvolupar l'any 2006, ha deixat constància que els alumnes de quart de primària ocupen la posició 43 entre 45 països; només la quarta part ha assolit el mínim exigít" (p.12). A part dels aparents mals resultats en lectura i centrant-me en les habilitats productives com és la de parlar, en la meva estada al Marroc he pogut observar que: "Les dinàmiques d'ensenyament de les escoles del Rif no donen espais per tal que els alumnes parlin i/o opinin; normalment és el mestre qui parla i els infants escolten esdevenint espais on els alumnes només perceben i mai produeixen oralment" (O-Carles). Sobre aquesta observació, Kanouf afegeix: "Si volem treballar bé les llengües a l'escola, el que cal és que els alumnes puguin donar la seva opinió lliurement, puguin discutir diferents punts de vista sobre els continguts, puguin gaudir d'una democràcia dialectal i puguin aprendre a través del descobriment (E-Kanouf).

En referència a les TIC, a les escoles del Rif que vaig assistir vaig observar que en moltes d'elles no hi ha ordinadors i que no es treballa; també vaig observar que les escoles que tenen ordinadors no els fan servir per fer classes amb els alumnes (O-Carles). Seguint en la mateixa línia, Kanouf afirma: "Al Marroc, el 10% de les escoles els hi falta material i només el 35% de les escoles tenen una aula per treballar les TIC" (E-Kanouf); i Víctor afegeix: "Existeix un dèficit de competència digital a causa de l'analfabetisme digital dels professors d'aquí" (E-Víctor). Arribat en aquest punt, sembla que el desenvolupament de la competència digital en les escoles del Rif és nul.

- **Acceptar i/o valorar** (la diversitat de vies comunicatives, d'informació i/o digitals).

Inicialment Víctor afirma: "Els idiomes no es poden ensenyar millor que aquí al Marroc" (E-Víctor); Àliah diu: "A tot arreu tenen predisposició per aprendre noves llengües, en el nord del Marroc més l'espanyol a causa de la seva proximitat i en el sud i al centre totes les llengües estrangeres" (E-Àliah); Pepe opina: "Aquest poble sempre ha sigut nòmada i el comerç ha sigut una de les seves principals fonts de recursos; crec que gràcies a aquest fet tenen tanta facilitat pels idiomes, ja que és un instrument necessari per comerciar i ho porten a la sang" (E-Pepe); Víctor aporta: "Per a ells els idiomes és la finestra del món i una oportunitat laboral" (E-Víctor); i Àfidah afegeix: "Els últims anys els/les alumnes estudien menys l'espanyol per culpa de la crisi existent a Espanya" (E-Àfidah).



Per tant, sembla que accepten i valoren la diversitat de vies comunicatives i potser entre altres motius hi ha el fet que aquestes esdevenen una oportunitat l'aboral i un trampolí cap a Europa. Tot i això, cal tenir present la dada que ens aporta Àliah:

Referent a llengües estrangeres en la zona del Rif, dir que els rifenys són menys receptius pel fet que el comerç és la seva principal font d'ingressos i no tenen la necessitat de treballar en empreses multinacionals [...] A les zones del sud i l'Àtles parlen l'àrab i són més receptius referent a les llengües estrangeres gràcies a l'existència d'empreses multinacionals; tenen més facilitat, predisposició i sortides laborals si parlen francès, anglès, alemany..., ja que són ciutats grans amb empreses estrangeres. Actualment la gent fa hores extres per aprendre idiomes i ja no és tant per emigrar, ja que aquí ja tenen possibilitats laborals (E-Àliah).

- **Produir i/o percebre** (amb les noves vies comunicatives, d'informació i/o digitals).

Tenint en compte tot l'explicat fins al moment, per una banda em pregunto quin ús poden fer de les noves vies comunicatives, d'informació i/o digitals els nois i noies que tenen l'oportunitat de fer-ho fora de l'escola. Contestant la pregunta Víctor afirma:

Internet, el veuen com a un recurs per copiar i, com que aquí copiar no és mal vist si la finalitat és bona, ho fan. [...] Enganyar al professor no està mal vist en societat, fins i tot els pares els ajuden. Quan ho detecto, els explico que no està bé, que hi ha un trencament de la confiança... Set queden mirant i tot i que ho entenen, els costa assimilar-ho; és un procés lent que costa. El tractament de la informació dins l'àmbit escolar va lligat amb el tema del frau, ja que no el veuen malament si aconsegueixen la fi que és treure una bona nota. En societat, passa el mateix (E-Víctor).

Per altra banda, em pregunto quin impacte poden tenir les noves vies comunicatives, d'informació i/o digitals sobre els nois i noies. En relació a aquest dubte Luis afirma:

Aquí l'entorn dels nens i nenes són tres coses: l'escola, el clan familiar i les noves tecnologies. Com que els pares no tenen control parental, tenen "facebook" amb 8 anys, s'hi passen moltes hores i coneixen el món a través de la xarxa. Els pares segueixen amb la mentalitat que els nens van a l'habitació a jugar però la joguina és l'ordinador i, a través d'aquest, veuen i coneixen el món [...] En relació a la televisió, les noies coneixen el món des de la realitat més dolenta on agafen models occidentals sobre qui volen ser. Per exemple, veuen sèries on les protagonistes surten de festa a la nit, vesteixen com volen, fan festes amb les seves amigues, trien quin esport fer... aquí no poden. A causa d'això pensen que el seu món real no és el món on viuen, sinó el que veuen per la tele, aquell món tan bonic... Aquestes tecnologies obren unes portes a les noies que en la seva societat no existeixen (E-Luis).



- **Produir** (activitats d'expressió oral i/o escrita) **i/o percebre** (activitats d'expressió d'escoltar i/o llegir).

Sobre aquest indicador a l'Alcorà (632) s'hi pot trobar: "Llegeix! Recita (l'Alcorà, que ve de Déu) En el nom del teu Senyor que t'ha creat (El coàgul de sang, sura 96 aleia 1).

سورة العلق  
(1-96)

أَفْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ

A les escoles del Rif he observat que les dinàmiques d'ensenyament/aprenentatge només donen espais perceptius i entre els pocs productius hi ha la recitació de l'Alcorà<sup>17</sup> (O-Carles). Per tant, en aquest indicador em centraré en si els infants de la zona del Rif que van a escoles espanyoles són més productius o perceptius. En relació a aquest dubte, Luis afirma:

No em sembla interessant intentar mesurar si són més productius o receptius. Això depèn d'una qüestió emocional, de com et sents en l'entorn on estàs i de com et sents. Considero que els marroquins i els espanyols tenen les mateixes capacitats i possibilitats a l'hora de produir i percebre. Encara que com a cultura els encanta contestar, actuar i no tenen la tendència d'estar callats. Per exemple, quan els hi expliques un conte els encanta participar però escolten molt i no perden detall (E-Luis).

I Víctor afegeix: [...] els nois tenen un dèficit en escoltar. Els nois i noies marroquins tenen un problema en relació al tractament de la informació, els agrada molt produir i poc percebre, els encanta dir però no escoltar; el fet d'escoltar és un exercici molt complicat [...] (E-Víctor). Personalment considero que produir i/o percebre és la base per aprendre un idioma i que en el seu aprenentatge alguns som més productius i d'altres més receptius. Sobre aquest tema, Luis afirma: En l'aprenentatge d'àrab són molt d'escriure, molt estructurals i molt adoctrinats, ja que aquí l'aprenentatge és així. Per tant, si plantejem activitats amb aquestes dinàmiques de base de seguida s'introdueixen en les dinàmiques d'escriptura [...] (E-Luis). I donant pautes per ensenyar un nou idioma a un noi/noia marroquí el mateix Luis aporta:

El seu idioma només té passat, present i futur en canvi en la nostra cultura el verb és un element complicat. Per a ells significa un gran esforç situar-se en els nostres temps verbals i a causa d'això existeixen afirmacions que els hi costa molt expressar i entendre, cal tenir molta paciència. Ells tenen molts matisos de so que nosaltres desconeixem i gràcies a això aprenen idiomes més fàcilment que nosaltres. Tot i això, cal anar amb molt de compte quan afirmem que aprenen idiomes molt fàcilment, ja que resulta enganyós. Aprenen el nivell mínim o la base d'un idioma molt ràpidament però no podem extrapolar, ja que quan entren en els temps verbals els costa moltíssim avançar. Per altra banda, la reflexió gramatical la fan molt bé i si treballes bé la metalingüística el seu aprenentatge s'accelera molt. Aprenen molt millor espanyol si t'ajudes amb la metalingüística i la reflexió gramatical (E-Luis).

- **Reflexionar** (importància llengües, tractament de la informació i les noves tecnologies).  
Veure pàgina 57.

17- És productiu però amb dinàmiques de memorització, repetició i no de creació.

### 6.3.1.5. Autonomia i iniciativa personal.

Sobre aquest indicador, a l'Alcorà (632) s'hi pot trobar:

Digues: (profeta): Oh homes!, Oh gent! Us ha vingut la veritat, del vostre Senyor. El qui segueix el camí recte, molt ben guiat, ho fa per ell mateix. El qui camina equivocant, pel mal camí, ell s'ha extraviat en contra seu. I jo no sóc cap protector per a vosaltres (lununs Jonàs Bíblic, sura 10 aleia 108).

قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنِ اهْتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّٰ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَمَا أَنَا عَلَيْكُمْ بِوَكِيلٍ  
سورة يونس (108-10)

Inicialment, amb aquesta aleia puc pensar que l'Alcorà promou l'autonomia i la iniciativa personal i que les dinàmiques socials i personals estan encaminades cap a aquest camí, ja que tal i com s'ha vist en reiterades ocasions l'Alcorà té un pes social molt gran. Donant més força a aquest pensament, a l'Alcorà (632) també s'hi pot trobar: “Els que sí que hi creuen i els qui fan sempre les bones obres són els millors, de més virtut, de més pietat!” (El matí, sura 96 aleia 7).

إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَٰئِكَ هُمْ خَيْرُ الْبَرِيَّةِ  
سورة البينة (7-93)

I com a últim exemple també s'hi pot trobar: “No obeïu aquella gent que exagera, que no té límits, els que fan sempre el que és dolent, i els qui mai volen fer coses bones” (Els poetes, sura 26 aleia 151/152).

وَلَا تَطِيعُوا أَمْرَ الْمُسْرِفِينَ الَّذِينَ يُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ وَلَا يُصْلِحُونَ  
سورة الشعراء (151/152- 26)

Arribat en aquest punt m'agrada fer la vista enrera i reflexionar sobre tot el vist en els punts 6.1. (Diversitat geogràfica, històrica i cultural pròpia del Marroc) i 6.3.1.2.(Competència social i ciutadana), continguts que em fan pensar que sembla que les dinàmiques socials es distancien una mica d'aquestes aleia de l'Alcorà. En relació a aquests dos punts, i a aquest indicador, Víctor afirma: “La gent d'aquí no abandona mai la família, no se'n van mai de casa; els avis viuen en el primer pis, els pares en el segon, els fills en el tercer [...] aquesta dinàmica es perpetua de manera que ells no estan mai sols; esdevé com una seguretat social, tal com era abans” (E-Víctor). Seguint en la mateixa línia, Pepe diu: “[...] qui pren les decisions familiars és el pare [...]” (E-Pepe); Zakia i Azidine opinen: “en les zones del Rif el pare transmet una imatge d'autoritat i existeix una distància entre pares i fills; si el fill/filla es vol dirigir al seu pare ho té de fer a través de la mare” (E-Zakia i Azidine); I Àliah afegeix: “en les zones del Rif el pare és més tancat i més distant cap als seus fills; si els fills/filles es volen dirigir al pare ho tenen de fer primerament a la mare i és ella la que ho transmet al pare” (E-Àliah).

En un marc teòric sobre la Competència i l'autonomia personal, Garagorri, X (2009) cita una de les teories de Kant la qual diu: "Una persona és autònoma quan és capaç de posar-se a si mateixa les seves pròpies normes; quan no es regeix pel que li diuen, sinó per un tipus de normes que creu que hauria de complir qualsevol persona, li vingui de gust a ell o a ella complir-les o no". (p.3). Si contraposo a què entén per la competència en autonomia i iniciativa personal el Currículum d'Educació Primària de Catalunya, la teoria de Khan i les dinàmiques familiars existents a la zona del Rif, puc entendre a Luis quan afirma: "Els nois tenen un gran problema d'autonomia, ja que a casa ni fan ni decideixen res" (E-Luís).

Centrant-nos amb l'autonomia, Víctor afirma: "Els estudiants no tenen autonomia, ja que la família ho decideix tot. A causa d'això, quan els estudiants del Lope acaben batxillerat i van a estudiar a fora passen un període complicat, ja que no han decidit mai res [...] D'aquí bé que tinguin tants problemes per gestionar una llibertat que mai han tingut i el seu temps lliure [...]" (E-Víctor).

I centrant-nos amb la iniciativa, Luis diu: "Els nens d'aquí tenen molta iniciativa. A vegades aquesta iniciativa no és organitzada, sinó que és un caos. [...] També cal tenir present que tenen poca capacitat d'elaborar estructures en relació a coses complexes [...]" (E-Luis).

- **Responsabilitzar-se** (compromisos, decisions i conseqüències).

Parlant de la responsabilitat que tenen els nois i noies de la zona del Rif Luis afirma:

En relació al tema de la responsabilitat existeix un element vinculat que és l'autoritat i el fet d'obeir. L'obediència és un valor que funciona bé, encara que a partir d'una certa edat [...] La càrrega d'obediència arriba a partir dels 7 o 8 anys i és a partir d'aquest moment en què veus que han passat de ser molt pocs madurs i avançats a ser-ho molt [...] a segon notava una diferència de límits de respecte entre els espanyols i marroquins bastant gran, els costava molt seguir normes i pautes bàsiques i tenien de fer un esforç gran per respectar-les. En canvi, apareixia el pare i els veies molt rectes i obedients (E-Luis).

I Víctor afegeix:

El tema de l'exultació té els seus lligams amb el tema de la irresponsabilitat. Ells sempre pensen que no són responsables de les coses, primer pel tema de l'absència de culpabilitat (existent en la religió Cristiana) i després perquè una estructura tan tancada (la familiar) et dona totes les solucions. Ells no han de decidir res i quan alguna cosa t'arriba no és mai culpa teva perquè ja hi ha l'estructura familiar. A més a més, com que la creença amb Al·là és tan forta, sempre hi ha el tema que "ha passat per voluntat d'Al·là [...] Quan no tens llibertat no l'administres i quan no l'administres no n'ets responsable. Els meus fills viuen sols i els seus èxits i fracassos són seus. Aquí passa tot el contrari (E-Víctor).

I preguntant sobre la responsabilitat i la diferència de gènere Luis afirma: “Les noies no només són molt més responsables sinó que a més a més assumeixen les responsabilitats dels nois. Per exemple, quan dic que recollim veus que els nois ja fan fila i que les noies recullen el seu material i el material dels nois” (E-Luis). Potser un dels motius que les noies siguin més responsables que els nois me l’explica Àliah quan afirma: “Les dinàmiques familiars fan que les nenes siguin més responsables i treballadores, ja que s’estan molt a casa ajudant a les seves mares i no tenen relacions socials fora de l’escola” (E-Àliah). Per acabar, tenir presents les paraules de Víctor quan afirma: “Aquestes dinàmiques<sup>18</sup> porten a dir mentides fins i tot quan els veus que estan fent alguna cosa malament” (E-Víctor).

- **Enfrontar-se i posicionar-se** (davant diferents situacions diverses, vies de millora, conflictes i motivacions).

En relació a la capacitat d’enfrontar-se i posicionar-se davant de situacions diverses Luis opina que: “Aquí els nois tenen molta capacitat d’enfrontar-se a diferents situacions, ja que es tenen d’enfrontar a diferents conflictes. Estan molt “curtits” per la vida dura del carrer i a causa d’això alguns nois de 12 anys sembla que en tinguin molts més” (E-Luis). Plantejant-li la capacitat que tenen les noies d’enfrontar-se i posicionar-se davant de situacions diverses Luis afirma: “Aquí existeix un xoc molt gran entre les necessitats i les exigències de les noies. [...] Això és el que porten totes les noies d’aquí que van a Catalunya. [...] La pitjor soledat que pots tenir és la de sentir-te sol quan estàs envoltat de gent que no et tracta com cal [...]” (E-Luis).

Parlant sobre com poden influenciar les dinàmiques perilloses existents en societat a la capacitat d’enfrontar-se i posicionar-se dels nois i noies de la zona del Rif Víctor diu:

L’escola on treballo és una peixera que protegeix als nois i noies d’aquí. Saben que en societat existeixen dinàmiques molt perilloses i no els hi agrada interactuar-hi, de la mateixa manera que tampoc els agradaria anar a una escola marroquí on els picarien, cridarien... tampoc els agrada gaire interactuar amb els alumnes d’escoles marroquines (E-Víctor).

Per acabar aquest indicador, i en relació a tot el que s’ha vist fins al moment, Àliah afegeix: “Els nois i noies de la zona del Rif que tenen l’oportunitat d’anar a estudiar a fora quan acaben el batxillerat tenen més dificultats per adaptar-se a les ciutats d’acollida, ja siguin del Marroc o de l’estranger” (E-Àliah).

- **Decidir** (com interactuar, pensar i dirigir) **Desenvolupar iniciatives** (d’assoliment de diversos objectius).

En relació a la capacitat de presa de decisions, inicialment Luis afirma: “Aquí existeix una realitat de respecte vertical en relació als components de la família. [...] quan un fill es fa gran se sent gran i té poder; aquest fet es converteix en una realitat quan els nois arriben a l’ESO, és similar a les dinàmiques dels gitanos” (E-Luis). Plantejant-li a Víctor el tema de la presa de decisions i la diferència de gènere opina: “Aquí la família ja no decideix del tot el matrimoni,

---

18- Manca d’autonomia i responsabilitat a causa de l’estructura familiar i creença sega en Al·là.

encara que he conegut algun cas de noies que han tingut de deixar els estudis perquè tenien un matrimoni pactat; quan parles amb les noies et diuen que elles trien els xicots, encara que les famílies tenen d'acceptar-los" (E-Víctor).

- **Gestionar el temps** (de treball i lleure)

En relació amb tot el que he vist anteriorment, on sembla que la presa de decisions és per part del "clan familiar" i més concretament pel pare, em pregunto quina capacitat de gestionar el temps poden tenir els nois i noies de la zona del Rif. En relació a aquesta incògnita Víctor diu: "Els no tenen autonomia, i si els dónes espais de gestió, no saben utilitzar-lo" (E-Víctor).

- **Reflexionar** (sobre com millorar l'entorn)

Veure pàgina 57.

#### 6.3.1.6. **Aprendre a aprendre.**

De l'anàlisi del que comporta aquesta competència segons el Currículum d'Educació Primària de Catalunya (p.22) han sortit els següents indicadors:

- Autogestionar (el propi coneixement i la seva millora)
- Automillorar (capacitat d'autoanalitzar i autoadequar)
- Autocriticar (per tal de millorar)
- Responsabilitzar-se (amb allò que té de fer)
- Reflexionar (sobre com millorar)

Dir que no m'ha sigut possible recollir dades rellevants en relació a aquesta competència en les entrevistes a la zona del Rif. Personalment vaig observar: "Crec que el fet d'autogestionar el propi coneixement i la seva millora, automillorar la capacitat d'autoanalitzar i autoadequar i autocriticar per tal de millorar considero no tenen cabuda a les escoles del Rif degut a la metodologia d'ensenyament aprenentatge centrada amb l'adoctrinament" (O-Carles). L'indicador responsabilitzar-se amb allò que té de fer, té molts de vincles amb l'explicat a la competència d'autonomia i iniciativa personal on apareix el mateix indicador (p.89). Com a últim indicador hi ha el de reflexionar sobre com millorar; veure anàlisi del mateix a la pàgina 57.

#### 6.3.2. **Els blocs de continguts de l'àrea d'Educació Física del Currículum d'Educació Primària de Catalunya en relació a l'Educació Física al Rif.**

A causa de tot el que s'ha vist en el punt 6.4.2.(Requisits, pensaments, creences i rol del Mestre d'Educació Física de Primària al Marroc), m'ha sigut impossible realitzar entrevistes a Mestres d'Educació Física de Primària del Marroc; és pel mateix motiu que les observacions de com es treballa l'Educació Física a les escoles del Rif no m'han aportat gairebé dades.

Tot i això, a l'escola Sidi Ahmed Abdessalam, que està situada al Rif, vaig tenir l'oportunitat de dirigir les sessions d'Educació Física de Primària durant més de dos mesos i és d'aquesta vivència, i de les observacions que vaig fer a l'escola Lope de Vega, d'on surten totes les dades recollides en aquest apartat.

Centrant-me en l'escola Sidi Ahmed Abdessalam, faré un petit resum introductori sobre què que vaig viure i observar durant les meves pràctiques de fi de grau:

Les sessions d'Educació Física es fan dos dies a la setmana i tenen una durada d'1 hora cadascuna tal com contempla el Ministeri d'Educació del Regne del Marroc (taula 2 pàgina 58). És el/la mestre/a qui dóna totes les classes qui dóna l'assignatura d'Educació Física i es palpa un alt grau de desconeixement per part seva en relació al que comporta aquesta assignatura. Durant les sessions, les mestres no duen roba per fer gimnàs, no preparen sessions i aquest espai es converteix en un espai d'esbarjo on les professores estan assegudes en una cadira observant i controlant. L'únic mestre que hi ha a l'escola porta xandall i motiva als infants a estar en moviment amb alguns jocs i activitats.

L'escola només té 1 pilota i 10 cons per fer les classes d'Educació Física i no hi ha un espai preparat i adequat per fer les sessions. Per tant, les sessions es duen a terme a l'entrada de l'escola i en un espai que fa uns 300 metres quadrats on el terra és de rajola i bastant irregular.

Pell desconeixement dels mestres sobre com es pot treballar l'Educació Física a Primària, i de les ganes que en tenen d'aprendre'n, des del primer dia em van oferir fer les classes d'Educació Física a tots els cursos. Tenint en compte que a cada sessió coincidien tres cursos amb un total de 90 alumnes, que l'espai era el mateix per a tothom esdevenint un apilonament d'alumnes en un espai reduït i que jo no dominava l'idioma amazic i/o àrab, vaig preferir centrar-me només amb un curs per sessió. Durant totes les sessions que dirigia els problemes d'espai eren realment preocupants i no tenia material.

El problema més gran a què em vaig enfrontar en un principi va ser que els infants em fessin cas, que estiguessin centrats amb les activitats i fer-los entendre que aquell espai era igual de seriós que el de la resta de matèries; a la tercera sessió la seva atenció, participació i respecte era molt més gran que el que he viscut en algunes escoles de Catalunya. A partir d'aquí vam començar a treballar continguts bàsics relacionats amb les habilitats motrius i qualitats físiques bàsiques, ja que aquestes considero que eren bastants precàries per part seva (O-Carles).

#### **6.3.2.1. El cos, imatge i percepció.**

##### **Gestionar el propi cos en estats de tensió i de relaxació.**

Inicialment Pepe afirma: "Són molt competitius, exigents amb si mateixos i s'esforcen al màxim. Sempre volen demostrar que són millors que la resta d'alumnes i així tenir el protagonisme. Potser és a causa de la manca d'autonomia que tenen dins el rol familiar" (E-Pepe). En relació a aquest alt grau competitiu, vaig observar que "els costa molt gestionar el propi cos en estats de tensió i relaxació, ja que sempre volen guanyar i no es donen espais de relaxació mentre hi ha possibilitats de guanyar; per altra banda, quan ja no es pot guanyar no s'esforcen gens, ja que ja no poden guanyar" (O-Carles).

### 6.3.2.2. Habilitats motrius i qualitat físiques bàsiques.

- **Enfrontar situacions de forma eficaç on la condició física saludable (força, velocitat, resistència i A.D.M.) té un paper rellevant.**

En relació a aquest indicador, Pepe que és mestre d'Educació Física al Lope de Vega afirma:

La condició física saludable i les habilitats motrius esportives són els seus punts forts. Són molt millors que els nois i noies espanyols [...] A causa de la seva genètica tenen unes capacitats motrius i físiques espectaculars, sobretot en relació a velocitat i resistència. L'atletisme del Marroc és molt bo i tenen atletes com Saïd Aouita, Hasna Benhasi, Hicham El Guerrouj... són els campions del món. La llàstima és que a les escoles Marroquins no es treballa com cal (E-Pepe).

I personalment a l'escola Sidi Ahmed Abdessalam he observat:

En les primeres sessions de segon curs, els nens i nenes mostren unes grans mancances en relació a la força, velocitat, resistència i ADM. Penso que és a causa que no ho han treballat gens. Per aquest motiu no tenen massa capacitats per enfrontar situacions de forma eficaç on la condició física saludable té un paper rellevant. En els últims cursos de primària, aquestes capacitats canvien amb els nois i demostren millors capacitats (excepte amb l'ADM que no és gens present en les seves dinàmiques), fet que no passa amb les noies les quals continuen amb gairebé les mateixes mancances (O-Carles).

- **Desenvolupar la condició física saludable.**

Parlant sobre aquest indicador Zakia i Azidine, mestres d'Educació Física de Secundària, afirmen: "Per culpa que a primària no existeixen Mestres, objectius i continguts d'Educació Física, els alumnes arriben a secundària amb un nivell molt baix excepte amb el futbol" (E-Zakia i Azidine); seguint en la mateixa línia, Àliah afegeix: "Quan els nois són més grans surten a jugar al carrer i a les zones esportives, per altra banda, les noies no" (E-Àliah). A més a més de tot això, a l'escola Sidi Ahmed Abdessalam he observat:

Treballant la condició física saludable (a partir d'ara CFS) amb els nois i noies de l'escola Sidi Ahmed Abdessalam he notat progressos considerables tant amb nois com amb noies. Tots tenen ganes de fer-ho bé, guanyar, competir i mostren bones capacitats; fet que ajuda considerablement a desenvolupar la CFS. Per altre banda, a les zones esportives només hi veig nois jugant a futbol i mai no hi he vist cap noia; penso que per culpa d'això en els cursos més alts d'Educació Primària existeix aquesta diferència tant gran en el desenvolupament de la CFS entre nois i noies. De fet, crec que actualment al Rif és impossible veure una noia practicant esport en una zona esportiva a causa de les dinàmiques socials (O-Carles).

En el desenvolupament de la CFS per part dels nois i noies del Rif, penso que ajuda molt el que afirma Pepe: "Aquí tots els nois i noies són extremadament competitius. Has vist el



descontrol que hi havia al principi de classe? Arriba l'hora de la competició i tot canvia, tots concentrats" (E-Pepe).

- **Enfrontar situacions de forma eficaç on les habilitat motrius i esportives (salts, girs, desplaçaments i manipulacions) tenen un paper rellevant.**

Inicialment Pepe, mestre d'Educació Física de Primària, afirma: "La condició física saludable i les habilitats motrius esportives són els seus punts forts; són molt millors que els nois i noies d'Espanya" (E-Pepe); i Zakia i Azidine, mestres d'Educació Física de Secundària, afegeixen: "Els nens del Marroc juguen molt bé al futbol, ja que des de petits ho fan; en canvi si els hi dones una corda, que és per a nenes, no tenen ni coordinació ni habilitats per fer-ho correctament" (E-Zakia i Azidine). En relació a tot això, a l'escola Sidi Ahmed Abdessalam he observat:

Els nois i noies dels primers cursos d'Educació Primària no mostren habilitats amb els salts, girs, desplaçament i manipulacions; mostren molta descoordinació. Amb el treball progressiu, s'esforcen, aprenen i comencen a coordinar i enfrontar situacions de forma eficaç on les habilitats motrius i esportives tenen un paper rellevant.

En els últims cursos d'Educació Primària, els nois mostren més capacitats en relació a aquest indicador, tot i que si plantejo activitats amb salts, girs, desplaçaments i manipulacions on la coordinació té un paper rellevant també mostren mancances. Les noies, continuen amb les mateixes mancances que en els primers cursos. Treballant els salts, girs, desplaçaments i manipulacions tant nois com noies mostren progressos considerables (O-Carles).

En aquest desenvolupament de les HME, penso que ajuda molt el que afirma Pepe: "Aquí tots els nois i noies són extremadament competitius. Has vist el descontrol que hi havia al principi de classe? Arriba l'hora de la competició i tot canvia, tots concentrats" (E-Pepe).

- **Desenvolupar les habilitats motrius i esportives.**

Aquest indicador és similar al de desenvolupar la CFS, on Zakia i Azidine afirmen: "ja que a primària no existeixen Mestres, objectius i continguts d'Educació Física, els alumnes arriben a secundària amb un nivell molt baix excepte amb el futbol (E-Zakia i Azidine); Àliah opina: "Quan els nois són més grans surten a jugar al carrer i a les zones esportives, per altra banda, les noies no" (E-Àliah); i personalment he observat que en els primer cursos mostren mancances tant nois com noies i als últims es palpen millores per part dels nois i de les noies no. Treballant les HHMMEE adquireixen millores considerables.

- **Seleccionar accions motrius i físiques i controlar l'execució de les mateixes.**

En relació a aquest indicador he observat:

A l'escola Lope de Vega mostren capacitats per seleccionar accions motrius i físiques i controlar l'execució de les mateixes. Són competitius, tenen capacitats, el grau d'esforç és



molt alt i a més a més saben fer girs, salts, desplaçaments i manipulacions de la mateixa manera que mostren tenir força, resistència i velocitat.

Per altra banda, els nois i noies dels primers cursos de l'escola Sidi Ahmed Abdessalam la descoordinació i manca de capacitats en relació a les HHMMEE fa que aquesta selecció de les accions motrius i físiques no sigui gaire adequada i no en controlin l'execució de les mateixes. En els últims cursos els nois mostren avenços considerables en relació als primers cursos, però tenen mancances; les noies no mostren progressos (O-Carles).

#### 6.3.2.3. Activitat física i salut.

- **Posseir, demostrar i adquirir bons hàbits higiènics en l'educació física.**

Pepe, mestre d'Educació Física de Primària de l'escola Lope de Vega, afirma: "Els nois d'aquí venen ben vestits, nets, mengen bé... Els aspectes de la neteja i l'alimentació els porten molt bé, ja que els seus pares els hi inculquen de ben petits. El nivell adquisitiu dels seus pares ajuda molt a què així sigui" (E-Pepe). Per altra banda, a l'escola Sidi Ahmed Abdessalam he observat:

No porten roba per canviar-se ni es poden dutxar, ja que no hi ha instal·lacions per fer-ho. En les primeres sessions molts dels nois i noies vénen a fer les classes d'Educació Física sense roba esportiva, fet que ha canviat quan n'he parlat amb els professors del centre. També he tingut d'introduir l'hàbit que es treguin l'abric per fer Educació Física, ja que la porten posada a les classes on fa fred i no tenen el costum de treure-se'l. Alguns dels nois i noies venen amb el pijama a sota de la roba esportiva i/o de carrer per fer Educació Física, fet que m'ha sorprès i no he comentat als professors i directors, ja que em semblava una mica agressiu. Penso que els hàbits higiènics es distancien una mica dels que jo conec o estic habituat a veure; també crec que el nivell adquisitiu de les famílies, el qual sembla ser molt baix, no ajuda gaire a desenvolupar millors hàbits higiènics (O-Carles).

#### 6.3.2.4. Expressió corporal.

- **Explorar les possibilitats i recursos expressius del propi cos per comunicar sensacions, emocions i idees; Compartir i gaudir de l'exercici físic mitjançant l'expressió i comunicació corporal**

En relació a l'expressió corporal a l'escola Lope de Vega Pepe afirma: "L'expressió corporal, la música, les danses i el teatre els hi agraden molt; quan es munten activitats extraescolars en relació a l'expressió corporal tothom bé i participa" (E-Pepe); Víctor diu: "Tant als nois com a les noies els agrada molt l'expressió corporal; quan són joves els hi costa una mica però quan es fan grans els hi agrada moltíssim. Ho viuen i ho volen" (E-Víctor); i Luís afegeix:

L'expressió rítmica dels Marroquins és increïble. Jo no he vist una cultura, ni els gitanos, i mira que són bons, que tingui una facilitat per interioritzar i exterioritzar ritmes. Musicalment agafen molt bé, tot i que els hi costa molt la polifonia [...] Dramàticament tenen un control gestual, expressiu i corporal increïble; no llegeixen Staninlavski però són Staninlavskians

fins a la medul·la, són boníssims en el teatre [...] En l'expressió dinàmica crec que són hàbils, àgils i es mouen molt bé per l'espai; tot i això tenen la limitació que són molt d'expressar i molt poc de percebre (E-Luis).

A l'escola Sidi Ahmed Abdessalam he observat:

Els encanta l'expressió corporal tant a nens com a nenes. Mostren interès, capacitats, no tenen vergonya i tothom participa i vol participar molt activament. Penso que aquests espais els dona l'oportunitat de tenir el protagonisme i mostrar les seves capacitats, fet que sembla que no passa massa sovint. Estic sorprès per com tothom viu i participa les sessions on l'expressió corporal és l'eix vehicular, és una enveja que a Catalunya no sigui així (O-Carles).

#### 6.3.2.5. El joc.

##### **Participar en jocs com a element d'aproximació als altres.**

En relació al joc, Víctor afirma: "El treball en equip és una cosa totalment aliena a la seva sensibilitat; si agafen una pilota és seva i no la passen" (E-Víctor); Zakia i Azidine opinen: "Els nens i nenes Marroquins prefereixen els jocs competitiu que els cooperatiu" (E-Zakia i Azidine); Esteban diu: "Als negres del Gurugu els hi menciones Barça o Madrid i els hi canvia la cara, ironitzant et podria dir que fins i tot prioritza a la gana" (E-Esteban); i Luis afegeix: "El joc, relacionat amb qualsevol contingut, funciona molt bé si els agrada i els motiva. Un altre tema és que els continguts del joc els portin a la vida real, ja que quan s'acaba al joc tornen a la vida real" (E-Luis).

A més a més de tot això, Pepe afirma: "Són molt competitiu, exigents amb si mateixos i s'esforcen al màxim. Sempre volen demostrar que són millors que la resta d'alumnes i així tenir el protagonisme. Potser és a causa de la manca d'autonomia que tenen dins el rol familiar" (E-Pepe); i Zakia i Azidine afegeixen: "Tenim de planificar jocs cooperatiu i no tan competitiu, ja que els nens marroquins són molt competitiu" (E-Zakia i Azidine); i personalment he observat: "El joc sembla un recurs bàsic i imprescindible on sustentar tots el continguts; em dona la sensació que qualsevol dinàmica que no sigui així no funciona. Penso que el fet que siguin tan competitiu encara ajuda més a que el joc funcioni tan bé i que les activitats on no hi ha guanyadors i/o perdedors no acabin de funcionar bé" (O-Carles).

## Capítol 7

---

**Conclusions.**

## 7. Conclusions:

---

Segons el Departament de Benestar Salut i Família (2013), el 15,7% de persones empadronades a Catalunya són de nacionalitat estrangera i les persones de nacionalitat marroquina són el col·lectiu més nombrós amb 240.434 persones, xifra que representa el 20,2% del total d'immigrants (Taula 1 p.1). En relació a aquestes dades, el mateix Departament de Benestar Salut i Família (2013) considera que s'ha de seguir promovent una integració plena i efectiva de la immigració arribada al país durant l'última dècada per reduir les diferències i en alguns casos les desigualtats que es detecten entre la població autòctona i la població d'origen estranger (Departament de Benestar Social i Família, 2013).

Seguint en la mateixa línia, i relacionat amb la mateixa immigració existent a Catalunya, hi ha els conceptes multiculturalitat, interculturalitat i inclusió social, però tal com afirma Medina, X. (2002): "Tant multiculturalitat com interculturalitat [...] ens condueixen cap a unes realitats diverses que hem de tenir en compte de manera diferenciada" (p.19). Segons, Lluch, X. (2013): "[...] la multiculturalitat ens ve a designar l'existència de diversos grups culturals al si d'una mateixa societat" (p.4.); i segons, Rodrigo, M. (1999): "[...] la interculturalitat descriu una relació entre cultures" (p.3). Amb tot això, es pot deduir que tant la multiculturalitat com la interculturalitat estan estretament lligades al concepte inclusió social, ja que l'assertivitat de la interculturalitat, dins els espais multiculturals, pot ajudar a promocionar el grau d'inclusió social dels col·lectius migrats a una societat. Definint la inclusió social, Brugué, Q., González, S., Gusi, J., & Sol, À. (2013) afirmen:

La integració és entesa com a procés bidireccional d'acceptació mútua entre autòctons i estrangers, un procés que culmina quan la persona migrant se sent part de la societat d'acolliment i gaudeix de les mateixes oportunitats. En altres paraules, la integració combina un procés afectiu (de valor i pertinença) i un procés social (d'assoliment de la igualtat d'oportunitats) (p-124).

En relació a aquest procés afectiu i social, es pot interpretar que en una societat poden existir diversitat de valors i actituds que conformen les dinàmiques socials, les quals, acaben condicionant la inclusió social dels migrats a les nostres terres. Sobre aquest fet, Alonso, R. S. (2006) afirma: "Aïllar-se o defensar-se d'aquesta diversitat, viscuda com a contaminació i conflicte o, per contra, respectar, acceptar i conviure amb la mateixa és la polèmica i la dificultat en la qual es debaten actualment moltes societats desenvolupades; també la nostra societat" (p.862). D'aquestes paraules es pot deduir que les actituds de les persones que conformen una societat poden acabar creant el perfil de la mateixa: inclusiva o segregant. En relació a aquesta deducció, López, J.M.T. (2008) opina: "[...] la convivència té de qualificar-se i no només és una qüestió de drets, sinó també de voluntats en relació amb què estiguem disposats a assumir en l'espai de convivència" (p.12). Seguint amb les voluntats, sembla que en la nostra societat s'hi poden trobar algunes actituds únicament receptives i altres receptives i productives, les que es poden anomenar bidireccionals, i que d'elles en depèn la conformació d'una societat segregant

o inclusiva. Una mostra de les actituds únicament receptives l'aporta Ruiz, P.O.(2007) quan afirma: “[...] la cultura dominant tendeix a imposar unes determinades formes d’organització social i política que releguen a la marginalitat a les cultures minoritàries” (p.27); i una mostra de les actituds bidireccionals l'aporta Alonso, R. S. (2006) quan diu: “[...] Podem defensar que la recíproca diversitat no és un obstacle per a la vida en comú, sinó més aviat és una font d'enriquiment mutu [...] Si no hi hagués diferències, no podríem entendre si més no qui som: no podríem dir «jo» perquè no tindríem un «tu» amb el qual comparar-nos” (p.863).

Amb tot això es pot pensar que el que cal és aprendre a negociar amb nosaltres mateixos qui volem ser i quina societat de futur volem: segregada i amb diferents metes i/o objectius o inclusiva, diversa i amb metes i/o objectius comuns. La diversitat, tal com diu la paraula, enriqueix una societat amb nous pensaments, iniciatives, solucions, maneres de veure el món... i en definitiva aporta un enriquiment mutu i bidireccional entre la diversitat de cultures existents en una mateixa societat; saber fer un bon ús d'aquesta diversitat no només enriqueix la societat, sinó que també la cohesiona per tal d'afrontar amb millors garanties els reptes i objectius de futur, fet que no s'assolirà si cada cultura va pel seu camí.

Entrant dins l'àmbit educatiu, per posar un exemple que les escoles Catalanes també esdevenen multiculturals dir que segons el Departament de Benestar Social i Família (2013) la suma total d'infants matriculats a les escoles catalanes l'any 2012 va ser de 53.900 provinents de més de 40 nacionalitats diferents. En aquesta suma, tenir present que els infants de nacionalitat marroquina van ser el col·lectiu més nombrós de matriculats a les escoles Catalanes amb 19.399 infants, xifra que representa el 36,9% del total (Taula 2, p.2).

En relació a aquestes dades, dir que fer de mestre és una feina abans que tot social, ja que atendre a les necessitats i virtuts de les persones que conformen i dirigiran la nostra societat en un futur no pot fer pensar de cap altre manera. A més d'això, el docent és un subjecte més de la societat i no està aïllat dels valors, actituds i dinàmiques inclusives que poden ajudar a segregar o cohesionar una societat multicultural com per exemple a nostra. Però a més a més, el docent atent a diversitat d'alumnes i cultures en les seves aules i siguin quins siguin els seus valors, actituds i dinàmiques socials no només afecten la societat, sinó que també afecten les seves dinàmiques inclusives d'aula; en definitiva a la inclusió social de la diversitat multicultural existent en la societat. Seguint en la mateixa línia, Flores G. (2013) afirma: “[...] podria dir-se que la manera en la qual el professorat percep la realitat multicultural de la societat repercuteix als seus comportaments amb l'alumnat d'origen estranger a l'aula” (p.26) i també afegeix:

És important tenir en compte que al voltant del professorat existeixen diversos elements, entre els quals es troben el currículum ocult i la seva formació acadèmica, que influeixen directament en les seves actuacions educatives a l'aula. Això demostra l'existència d'una paradoxa professional en aquest col·lectiu: pot ser agent de canvi, o per contra, pot ser agent reproductor dels models socials i culturals tradicionals (p.105).

Flores, G. (2013) parla de la importància que pot tenir la formació acadèmica del professorat a l'hora de promocionar dinàmiques inclusives d'aula i relacionat amb aquest fet apareix la competència intercultural. Sobre aquest fet, Hernández, E. i Valdez, S. (2010) afirmen: "Un altre problema que subratllen en l'ensenyament de la competència intercultural és la falta de capacitació o inadequada formació dels docents per al desenvolupament d'aquesta competència [...] estan limitats [...] al desenvolupament del coneixement i consciència sobre les diferències culturals" (p.93); García López, R. (2003) diu: "El nostre professorat, en el seu procés de formació inicial, no ha estat format ni preparat per afrontar la nova problemàtica derivada de la desaparició de l'homogeneïtat" (p.48); i un estudi basat en l'anàlisi de la formació del professorat en la implementació de les competències interculturals en els centres educatius realitzat per Ramírez, E. M. A., De la Rubia Ruiz, P., Castellón, E. G., & Mora, M. B. B. (2012), s'hi pot trobar la següent afirmació: "[...] un nombre molt elevat [...] no realitza accions que puguin permetre definir-los com a competents interculturalment" (p.157).

Fins aquí, per una banda hi ha valors, actituds i dinàmiques socials i per altra banda la formació i/o capacitació del professorat per tal d'atendre a la diversitat cultural, promocionar dinàmiques inclusives d'aula i com a finalitat ajudar a assolir l'èxit de la inclusió social des de les escoles de Catalunya. Sembla que algunes de les dinàmiques socials no són assertives i que la competència intercultural per part del docent no és la desitjada, fet que pot fer pensar que tant la nostra societat com el professorat s'enfronta a un gran repte si el que realment es vol és assolir una inclusió social rica i plena.

Seguint dins l'àmbit educatiu, es pot pensar que l'escola gaudeix de diversitat d'espais i matèries on poder treballar i afrontar els diferents reptes que presenta la societat, entre altres, el de la inclusió social. En referència a aquest pensament, Invernó, J. (2010) afirma: "Utilitzar l'acció motriu comporta posar en moviment totes les dimensions de la persona (motriu, cognitiva, afectiva i social), la qual cosa es pot traduir en un veritable creixement personal" (p.18). Amb aquestes paraules es pot deduir, tal com afirma Medina, X. (2002), que: "l'esport és un element capaç d'integrar, de convertir simbòlicament a "els de fora" en "els de dins", això és precisament perquè és un instrument capaç de donar identitat, de generar identificació en els individus i per tant, de fer-los partícips també simbòlicament d'una mateixa realitat" (p.22).

A més a més de tot això, la Carta Internacional de l'Educació Física i l'Esport (UNESCO, 1979) i el Manifest Mundial de l'Educació Física redactat per la Federació Internacional d'Educació Física (FIEP, 2000) afirmen que l'Àrea d'Educació Física és un bon espai per promoure els valors humans (respecte, solidaritat, tolerància...) que permeten lluitar contra la discriminació i l'exclusió social. Arribat en aquest punt, es pot pensar que l'espai d'Educació Física és un espai idoni per atendre a la diversitat cultural i per fomentar nous valors i actituds els quals contribuiran a reorientar les dinàmiques socials cap a unes de més bidireccionals i no únicament receptives. Tot i això, cal tenir present que l'àrea d'Educació Física no deixa de ser un recurs més entre altres tal com Medina, X. (2002) afirma: "Hem de tenir clar, que l'esport és

un factor més a tenir en compte, amb més o menys potencial, però no l'únic, ni considerar-lo en absolut cap panacea" (p.23).

Amb tot això, es pot interpretar que dins l'àmbit educatiu i escolar l'àrea d'Educació Física de Primària pot ser un bon espai per atendre a la diversitat, promoure els valors humans, desenvolupar la igualtat d'oportunitats, la inclusió, la cohesió social i la no discriminació entre l'alumnat. A partir d'aquí, i focalitzant l'atenció sobre els Mestres d'Educació Física de Catalunya (a partir d'ara MEFPC), apareix el dubte de si aquests gaudeixen de capacitació i/o formació en referència a la competència intercultural o també tenen mancances al respecte tal com es veia anteriorment quan diferents autors parlaven dels docents en general. Per esvair aquest dubte, Capllonch Bujosa, M., Godall, T., & Lleixà Arribas, T. (2007) han dut a terme un estudi per explicitar les necessitats del professorat d'Educació Física per a la realització de propostes didàctiques que els permeti afrontar amb èxit les conseqüències de la immigració a Catalunya. De les dades lliurades per Capllonch Bujosa et al. (2007), inicialment, i en relació al problema que aquí es presenta, se'n destaca que hi ha força professorat (39,2%) que mai no ha rebut una formació específica per atendre l'alumnat immigrant, només un 3,5% ha estat format des de propostes institucionals i que des de les enquestes han recollit una pluja de suggeriments centrats en la necessitat de formació sobre aspectes culturals dels països d'origen (31,8%) (p.66-67).

Per tant, tot i semblar que un dels reptes presents en la nostra societat i en l'escola Catalana és reduir les diferències i en alguns casos les desigualtats que es detecten entre la població autòctona i la població d'origen estranger (Departament de Benestar Salut i Família, 2013), sembla que part dels MEFPC no reben massa formació respecte a la competència intercultural i que gran part d'ells la reclamen centrada en aspectes culturals dels països d'origen dels migrants a les nostres terres. Aquestes dades poden fer pensar que l'espai d'Educació Física, el qual sembla idoni per atendre a la diversitat cultural, reclama i/o té carències formatives i metodològiques per potenciar la inclusió social en les seves sessions; fet que mostra novament el repte que s'enfronta l'escola Catalana i més concretament l'àrea d'Educació Física de Primària de Catalunya.

És per totes les dades vistes fins al moment que aquest Treball de Fi de Grau se centra en dos grans blocs: A. fer una proposta bàsica i metodològica en relació al desenvolupament de la competència intercultural als MEFPC i B. lliurar un seguit de dades relacionades amb aspectes culturals dels amazics. Amb tot això s'espera ajudar en la millora de la competència intercultural dels MEFPC que ho considerin oportú.

Com a últim punt d'aquest primer apartat, i esvaint el dubte sobre per què el treball se centra en la cultura amazic i no en la marroquina, dir que segons Tilmatine (2005): "Dels esmentats marroquins, la gran majoria són d'origen amazic i es troben sovint en grans zones de concentració, com la zona de Vic-Manlleu o de Mataró on, de vegades, fins al 90% dels marroquins són amazics" (p.84). En relació a aquesta dada, i extret del treball de camp al Rif,

Kanouf afirma: “És la gent pobre la que busca emigrar, buscar treball i canviar el seu nivell de vida; aquesta gent que va a Espanya té un nivell educatiu molt baix i la gran majoria d’ells són analfabets i de la zona del Rif (E-Kannouf) i Àliah Afegeix: “La gran majoria d’immigrants que van a Espanya són amazic i de la zona del Rif [...]” (E-Àliah).

#### A. Proposta bàsica i metodològica de la competència intercultural:

Una de les teories d’Ausubel, D. (1983) és que la clau de l’aprenentatge significatiu és crear relacions entre els nous continguts i les idees existents en l’estructura cognitiva de l’aprenent; cal crear aprenentatges significatius i no de memorització (p.1-2). En relació a aquestes paraules, i tenint com a objectiu el fet de fomentar la competència intercultural dels Mestres d’Educació Física de Primària de forma significativa, es considera que en la base dels coneixement i/o idees existents en l’estructura cognitiva dels MEFPC hi ha el Currículum d’Educació Física de Primària (a partir d’ara CEPC), les competències bàsiques (a partir d’ara CCB) i els blocs de continguts propis de l’àrea d’Educació Física de Catalunya. En relació a tot això, segons el CEPC (2009) l’àrea d’Educació Física de Primària té un vincle estret amb gairebé totes les CCB, fet que mostra que és un espai interdisciplinari, ja que en el mateix CEPC (2009) s’hi pot trobar un discurs competencial on es posa en relleu que aquesta àrea contribueix en el desenvolupament de gairebé totes les competències, excepte la competència matemàtica (p.117).

Seguint en la mateixa línia, i buscant vies formatives significatives en relació a la competència intercultural dels MEFPC que ho considerin oportú, segons el CEPC (2009): “Ser competent implica utilitzar de manera efectiva **coneixements**, **habilitats** i **actituds** en contextos diferents” (p.14) i una de les teories de Malik Liévano, B. (2000) aporta que els components de la competència intercultural són els **coneixements**, les **habilitats** i les **actituds** (p.15). Aquesta relació mostra un vincle existent entre el que el CEPC creu que implica ser competent i els components bàsics de la competència intercultural, fet que esdevé una oportunitat i proposta significativa per desenvolupar la competència intercultural dels MEFPC. És per això que es considera una bona proposta seleccionar com a eixos de desenvolupament de la competència intercultural les **actituds**, **habilitats** i **coneixements** dels MEFPC.

En referència a les **actituds**, les quals sembla que poden crear dinàmiques segregants o inclusives en societat i per tant a l’escola, ja que el docent forma part del teixit social, se n’ha parlat en la primera part d’aquestes conclusions.

Parlant de les **habilitats** dels MEFPC, les quals poden generar estratègies adequades per aconseguir un clima intercultural dins les seves sessions, Herring (1997) citat a Malik Liévano, B. (2000) suggereix les següents premisses:

- Realitzar agrupaments flexibles i variats per fomentar la cooperació social.
- Aplicar diferents metodologies d’ensenyament-aprenentatge per donar resposta als diversos estils d’aprenentatge (materials verbals amb diferents nivells de lectura, ús de



materials àudio-visuels, realització de projectes, aprenentatge cooperatiu, aprenentatge entre iguals, etc.).

- No donar per descomptat que tot l'alumnat coneix les normes bàsiques de funcionament de la classe – encara que siguin coses aparentment elementals (com interrompre al professor/a per preguntar alguna cosa, demanar permís per aixecar-se, ús de materials, etc.), ensenyar-les de forma explícita.
- Interpretar adequadament el significat dels comportaments dels alumnes (er *Conclusions*. culturals és senyal de respecte no mirar directament als ulls quan parla un adult) i reconèixer els seus sentiments davant diferents situacions (com se senten en ser reprimits davant de la classe, per exemple, o haver de sortir a la pissarra).
- Fer èmfasi en els aprenentatges significatius: assegurar-se que tot l'alumnat entén el que llegeix, relacionar conceptes abstractes amb experiències quotidianes, etc. (aplicar en general les estratègies pròpies d'un enfocament constructivista de l'aprenentatge).
- Conèixer els costums, creences i valors dels alumnes de la classe i aprofitar-los com a recursos didàctics: analitzar diferents tradicions pel que fa a un mateix tema, així com les semblances i punts en comú (per exemple entre les diferents religions), discutir les diferents interpretacions que fem sobre un mateix fet, estudiar l'origen i significat dels dies festius, etc. A més del propi alumnat com a "font" d'informació, és molt útil comptar amb els seus pares i mares, amb els qui es poden organitzar sessions en les quals expliquin al professorat els significats de les seves tradicions i altres dades que hagin de tenir-se en compte<sup>3</sup>.
- Treballar amb l'alumnat la identificació d'estereotips i de missatges racistes o sexistes, per exemple, en els materials escolars o en els mitjans de comunicació.
- Elaborar un currículum intercultural en el qual es vegin identificats tots els grups presents en el centre (p.13-14).

Un cop vistes algunes de les actituds i habilitats, queda pendent centrar-se en els **coneixements**. Al Centro Virtual Cervantes (2014) posen en relleu que recerques recents distingeixen tres etapes en el procés d'adquisició de la competència intercultural:

- 1- **Nivell monocultural:** l'aprenent observa la cultura estrangera des dels límits interpretatius de la seva pròpia cultura.
- 2- **Nivell intercultural:** l'aprenent pren una posició intermitja entre la cultura pròpia i l'estrangera, la qual cosa li permet establir comparacions entre ambdues.
- 3- **Nivell transcultural:** l'aprenent aconsegueix la distància adequada respecte a les cultures en contacte per exercir la funció de mediador entre ambdues. (Centro Virtual Cervantes, 2014).

Amb els continguts i dades que es presentaran en el punt B. (Principals trets socioculturals, religiosos i pedagògics propis dels amazics) es considera que els MEFPC tindran algunes pautes per poder millorar el seu nivell monocultural. Amb aquest fet, el MEFPC podrà fer

comparacions entre la cultura “autòctona” o “dominant” del seu centre amb la cultura amazic, fet que el pot ajudar a millorar el seu nivell intercultural. El nivell transcultural esdevindrà de les conclusions que faci el MEFPC i de la distància adequada que aquest promoció en les seves sessions respecte a les dues cultures en contacte; amb això s’entén que el MEFPC tindrà la funció de mediador cultural. S’entén que la promoció d’aquesta distància adequada inclou les **actituds, habilitats i coneixements**, i com a resultat, la millora de la seva competència intercultural o transcultural per tal d’ajudar des de l’àrea d’Educació Física a incloure el col·lectiu amazic en la nostra societat.

## **B. Principals trets socioculturals, religiosos i pedagògics propis dels amazics:**

Aquest bloc se centra a presentar les dades a trets generals sobre el següents punts: B.1. Possible perfil de l’amazic que migra a Catalunya, B.2. Una aproximació a la realitat educativa del Rif, B.3. Requisits, pensaments, creences i rol del Mestres d’Educació Física de Primària del Rif i B.4. Triangulació de les dades obtingudes en el procés de recerca. Només es triangularan els indicadors amb resultats més rellevants del qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC (annex3) amb les entrevistes i observacions fetes al Rif, ja que la triangulació de totes les dades allargaria massa el treball i també tinc necessitat de més formació acadèmica per tal d’extreure conclusions més assertives.

### **B.1. Possible perfil de l’amazic que migra a Catalunya:**

Aquest fet inclou generalitzar, i en relació a aquest fet Chalmers, A. F., Máñez, P. L., Sedeño, E. P., & Villate, J. A. P. (2000) afirmen: “La resposta inductivista és que, suposant que es donin certes condicions, és lícit generalitzar a partir d’una llista finita d’enunciats observacionals singulars, una llei universal” (p.5). Tot i això, “[...] els indicadors i checklist, necessaris i imprescindibles, poden jugar una mala passada perquè reforcen la mentalitat compleix/no compleix; cal tenir un enfocament més gradual, més orientat a processos i més atent a la direccionalitat [...]” (Lozano, 2013). Tenint en compte tot això, i per tal de no “intoxicar” aquest “model o patró general”, el qual segur que té excepcions, es lliuraran només cites literals recollides en el treball de camp a la zona del Rif.

- La cultura amazic ha sigut molt mal tractada des de temps endarrere; aquí ens teníem d’amagar contínuament [...] a les muntanyes i viure allà de **forma tribal**; és per aquest motiu que **encara hi ha gent vivint a les muntanyes amb aquestes antigues dinàmiques de convivència** (E-Numman).
- Fa 100 anys la ciutat de Nador no existia i només hi havia **tribus les quals encara existeixen** [...] (E-Víctor).
- [...] en aquella època (època del protectorat espanyol) al Rif no hi havia escoles. [...] Per culpa d’aquest passat **encara arrosseguem l’analfabetisme** i pots trobar noies de 10 anys que encara no han anat mai a l’escola (E-Nouman).

- Segons Merjdoubi (2003): “[...] **l’analfabetisme arribava quasi al 40%** dels habitants (p.13); Kanouf afirma: “que l’analfabetisme arribi al 40 % és una realitat” (E-Kannouf); i Iman afegeix: “crec que sí que és real que el nivell d’analfabetisme arriba al 40%” (E-Iman);
- **L’analfabetisme** entre la gent gran és molt alt (E-Kanouf).
- [...] el fet que aquí existeixi una **manca d’infraestructures lúdiques, culturals i educatives** encara potencia més l’analfabetisme i l’exclusió social (E-Zakia i Azidine).
- [...] **la cultura amazic és una cultura diferent que la cultura àrab**. [...] En aquesta zona es va admetre l’Islam en l’àmbit religiós però **en l’àmbit cultural més ampli no se senten àrabs** (E-Esteban).
- **No és l’Alcorà qui condiciona el paper de la dona**, sinó que són dinàmiques socials que influeixen a les familiars i, aquestes, a les de diferència de gènere en societat (E-Àfidah).
- **Damunt de la virginitat de la noia es disposa tot l’honor i el pes de la imatge de la família** [...] (E-Víctor).
- **Les noies són molt més bones que els nois** [...] (E-Zakia i Azidine).
- Aquesta és una societat masclista i és **el pare el que pren les decisions familiars** (E-Zakia i Azidine).
- Aquí existeix una realitat de **respecte vertical en relació als components de la família** [...] L’entorn dels nens i nenes no és Nador, no és el parc, no és el carrer... **el seu entorn és el clan familiar** [...] (E-Luis).
- **A casa tenen uns valors i a fora uns altres**, aprenen a viure amb aquesta neurosi (E-Víctor).
- Si ens comparem internacionalment, **el nivell d’ensenyament/aprenentatge Marroquí és molt baix** en tots els nivells (E-Kannouf).
- [...] **la metodologia d’ensenyament/aprenentatge Marroquina** no és gaire correcta; aquesta només dóna espais on els alumnes escolten i no opinen, és a dir, **se centra totalment en el traspàs de coneixement i l’adoctrinament** (E-Kannouf).
- A la zona del Rif alguns nens i nenes van 4 o 5 anys a l’escola i, a partir d’aquí, **l’abandonen per ajudar als seus pares** (E-Zakia i Azidine).
- [...] **les famílies fan uns esforços molt grans per tal que els seus fills i filles puguin anar a l’escola** (E-Kanouf).
- Els pares amb recursos planifiquen el futur dels seus fills i els ofereixen l’oportunitat d’estudiar, en canvi, els més humils només **intenten subsistir** (E-Àfidah).
- Aquí **les famílies o són pobres o són riques**, la classe mitjana gairebé no existeix (E-Pepe).
- **Les famílies pobres de la zona del Rif sempre busca el camí per anar a Espanya**, ja que la gent rica ja té la vida ben muntada aquí (E-Kanouf).
- **De la gran majoria de famílies que venen a Catalunya els pares són analfabets**; aquestes famílies tenen una **estructura familiar vertical i molt tancada** (E-Kanouf).

Algunes de les cites aquí presentades es poden corroborar gràcies a les observacions del treball de camp al Rif (O-Carles), i la suma de totes elles poden fer entendre el repte que és per a aquestes persones que emigren a les nostres terres incloure's en la nostra societat. Si a aquesta càrrega s'hi suma la poca predisposició que sembla que existeix en alguns subjectes de la nostra societat (tal com s'ha vist en l'inici de les conclusions), es pot entendre al Departament de Benestar Salut i Família (2013) quan considera que s'ha de seguir promovent una integració plena i efectiva de la immigració arribada al país durant l'última dècada per reduir les diferències i en alguns casos les desigualtats que es detecten entre la població autòctona i la població d'origen estranger (Departament de Benestar Social i Família, 2013).

## **B.2. Una aproximació a la realitat educativa del Rif:**

L'any 2008 Mejdoubi (2008) afirmava: “[...] els sondejos duts a terme pel ministeri d'Educació nacional en els últims anys deixen clar que la generalització del primer cicle Educatiu no serà factible fins al 2010” (p.14); fet que pot fer pensar que el 2008 existien preocupacions entorn del sistema educatiu. En l'actualitat, Kanouf afirma:

El govern va fer la Carta Nacional d'Educació i Formació<sup>19</sup> per tal de millorar el sistema educatiu. Tot i portar tants anys intentant millorar-lo, existeixen obstacles que fan que no s'assoleixin els objectius. No sé si falta més formació pels professors, si els alumnes no volen estudiar, si la programació no és adequada... però la realitat és que no aconseguim els objectius (E-Kannouf).

Com a exemple de la magnitud del problema educatiu al Marroc, l'any 2008 Mejdoubi (2008) afirmava: “[...] dir que l'analfabetisme arriba quasi al 40% dels habitants [...]” (p.13). En l'actualitat Kanouf diu: “Que l'analfabetisme arribi al 40 % és una realitat” (E-Kannouf); Iman opina: “Crec que sí que és real que el nivell d'analfabetisme arriba al 40%” (E-Iman); i Zakia i Azidine afegeixen: “Existeix un abandonament escolar del 40% dels alumnes” (E-Zakia i Azidine). En relació a aquest abandonament escolar, Àfidah afirma: “Crec que l'abandonament escolar ve donat perquè no hi ha confiança per part de la societat cap a l'escola” (E-Àfidah); i Azidin afegeix: “Un dels motius és que no hi ha un vincle entre què s'ensenya a l'escola i què necessita realment la societat” (E-Azidine).

A part de la manca de vincle escola, societat i món laboral, sembla que la metodologia d'ensenyament/aprenentatge pot ser un altre obstacle tal com diu el mateix Kannouf: “[...] la metodologia d'ensenyament/aprenentatge Marroquina no és gaire correcta; aquesta només dóna espais on els alumnes escolten i no opinen, és a dir, es centra totalment en el traspàs de coneixement i l'adoctrinament [...]” (E-Kannouf). Sobre aquest fet, Zakia i Azidine afegeixen: “Existeix una càrrega de dinàmiques de memorització, i una manca d'espais creatius, les quals fan que els alumnes se saturin i abandonin l'escola prematurament” (E-Zakia i Azidine). Personalment vaig observar: “les dinàmiques d'aula a les escoles de Primària del Rif se centren en el traspàs de coneixement i en l'adoctrinament, on l'alumna sempre percep i poques vegades produeix de forma creativa i espontània” (O-Carles).

---

19- Adjunta en l'annex 6.

Es pot pensar que un punt a tenir en compte alhora d'aconseguir bons resultats escolars és la igualtat d'oportunitat, d'inversions i de recursos. En relació a aquest pensament, al Rif vaig observar: "sembla que moltes de les escoles no tenen els mínims per desenvolupar d'una forma satisfactòria l'acte educatiu, fet que dificulta molt sortir d'aquesta dinàmica de resultats negatius dins l'acte educatiu" (O-Carles). Seguint en la mateixa línia, l'any 2008 Mejdoubi (2008) comentava: "9000 aules no són aptes per a dur a terme l'acte educatiu, sobretot en el món rural, on el 60% dels centres no tenen corrent elèctrica, el 75% no tenen aigua corrent i en el 80% falten lavabos" (p.13); i en l'actualitat, Zakia i Azidine afirmen: "Les aules de les zones rurals, d'algunes escoles del Marroc, no serveixen per rebre nois i noies ni tampoc servirien per rebre animals; en petits pobles hi ha escoles que no tenen teulada, lavabos, electricitat, aigua corrent..." (E-Zakia i Azidine).

Sobre aquestes dades, es pot deduir que si les escoles dels petits pobles no tenen les instal·lacions mínimes per dur a terme l'acte educatiu, i les de les grans ciutats sí, una solució és portar a estudiar als infants a les escoles de les grans ciutats. Sembla que aquesta sortida esdevé inviable degut al que explica Mejdoubi (2008):

A més a més de la falta de pressupost hi ha altres circumstàncies que tenen relació amb l'entorn social, econòmic i cultural de les famílies, que influeixen de manera enèrgica i negativa en el desenvolupament del sistema educatiu. Per exemple, les distàncies entre l'escola i el lloc de residència. Això fa que els alumnes es vegin obligats a no seguir estudiant. A causa de la manca de sistemes de transport, menjadors, centres de residència... els pares, en moltes ocasions, s'abstenen d'enviar als seus fills a les escoles, sobretot quan es tracta de noies. [...] les dificultats topogràfiques existents entre la casa i l'escola [...] condueix als pares a donar suport a l'abandonament escolar dels seus fills, sobretot quan es tracta de noies (p.16).

Seguint en la mateixa línia, Zakia i Azidine afirmen:

En moltes zones rurals les famílies no deixen estudiar a les seves filles si l'escola o l'institut està lluny de casa. A part del fet que la nostra societat és molt masclista, les famílies pensen que quan les noies maduren és millor que aquestes es casin i es quedin a casa, ja que si van a estudiar a fora corren el risc que els hi passi alguna cosa negativa com per exemple que les robin, les violin... Per tant, el problema no només és polític, sinó que també és social. Per solucionar-ho el govern està posant transports, residències, escoles mòbils... (E-Zakia i Azidine).

Dins l'àmbit educatiu moltes vegades es parla sobre què és millor, si quantitat o qualitat. Fins al moment sembla que al Marroc la quantitat no és la desitjable, ja que sembla existir un problema de generalització i una manca d'igualtat d'oportunitats escolars, i en un cas hipotètic d'aconseguir la generalització, i per tant la quantitat sigues òptima, Mejdoubi (2008) diu: "[...] el problema de la prestació educativa en general seguiria present, ja que és un error considerar

que l'ampliació en números és suficient per assegurar un aprenentatge correcte [...] Per desgràcia, quasi sempre s'obté aquesta ampliació de quantitat en detriment de la qualitat" (p.15).

Seguint amb la qualitat educativa, personalment considero que: "la qualitat educativa al Marroc afronta dos grans fronts: la metodologia i els continguts curriculars; crec que tant una com altre van lligades als processos evolutius socials i sembla que en algunes zones del Marroc encara tenen camp per recórrer" (O-carles). En relació a aquesta consideració, Kannouf afegeix: "Si volem que les escoles Marroquines millorin cal canviar dos grans aspectes: canviar les dinàmiques adoctrinadores per creatives i diferenciar la religió i nacionalisme del que és l'educació; cal donar importància a la ciència, a la indústria, a l'economia i a les llengües, però tenint-ne una de materna" (E-Kannouf). Seguint amb la importància que pot tenir la llengua materna, Zakia i Azidine afirmen: "A la zona del Rif la llengua materna i la utilitzada pels nois i noies no és l'àrab. Tots els nens i nenes que arriben a l'escola parlen amb amazic o tarija i si a les escoles ensenyem amb àrab, aquesta esdevé una llengua totalment nova per a ells i elles" (E-Zakia i Azidine).

Continuant amb la metodologia, personalment crec que aquesta té un vincle amb els continguts i, que el grau d'assertivitat d'ambdós, condiciona el grau d'aprenentatge de l'alumnat (O-Carles). En relació a tot això Mejdoubi (2008) afirma: "Un estudi titulat Educació per a tothom, assegura que més del 80% dels escolars no entenen el que se'ls ensenya [...] només el 16% dels alumnes de primària i cursos següents aprenen el que se'ls ensenya" (p.12). Seguint en la mateixa línia, Zakia i Azidine afegeixen: "Molts alumnes quan arriben a casa i se'ls demana que han fet a classe no en tenen ni idea; no entenen el que se'ls ensenya a l'escola. Això és degut al fet que tenen moltes assignatures i algunes d'elles són inútils, com per exemple, l'educació Islàmica i l'educació nacional" (E-Zakia i Azidine); i Kannouf afegeix: "[...] la qualitat educativa continuarà sent molt baixa fins que no hi hagi canvis dins el sistema educatiu, ja que la metodologia i els continguts necessiten canvis" (E-Kannouf).

Fins aquí han aparegut diferents problemes, però, a trets generals, sembla que els de major importància són 3: el problema de la generalització, el d'igualtat d'oportunitats i el de la qualitat i quantitat educativa. Personalment penso que el govern és conscient que existeixen problemes dins el sistema educatiu Marroquí i que està intentat, amb més o menys fortuna, solucionar-los amb tots els medis que té al seu abast (O-Carles). El seu estàndard per solucionar tots aquests problemes és la Carta Nacional d'Educació i Formació (annex 6). Arribat en aquest punt, i tenint present tot el que s'ha vist fins al moment, cal preguntar-se: quins avenços ha aconseguit el sistema educatiu del Marroc des de la independència del 1957 fins a l'actualitat? Com a referència agafo les paraules de Nourdin quan afirma: "Fa 40 anys les escoles al Rif eren totes alcoràniques i allà s'aprenia a escriure a través de l'Alcorà i amb les taules alcoràniques, escrivint sobre una fusta, i esborrant amb una pedra" (E-Nourdin); i les de Kannouf quan

afegeix: “Si ens comparem internacionalment el nivell d’ensenyament/aprenentatge Marroquí és molt baix en tots els nivells” (E-Kannouf).

### **B.3. Requisits, pensaments, creences i rol del Mestres d'Educació Física de Primària del Rif.**

Inicialment, i en relació a aquest treball, es considera que les classes d'Educació Física (a partir d'ara EF) i la figura del Mestre d'Educació Física de Primària (a partir d'ara MEFP) esdevenen importants alhora de promoure la inclusió social, ja que: “[...] l'espai d'Educació Física és l'únic mitjà que té l'escola per treballar profundament l'atenció a la diversitat” (E-Víctor). Seguint en la mateixa línia, Àliah afirma: “A les Escoles d'Educació Primària del Marroc no existeix ni formació específica ni generalista per ser Mestre d'Educació Física” (E-Àfidah); Zakia i Azidine diuen: “[...] no existeix un currículum de Primària en relació a l'Educació Física” (E-Zakia i Azidine); Kanouf aporta: “És el que dona totes les assignatures qui dona les classes d'Educació Física” (E-Kannouf); i Zakia i Azidine afegeixen que les dóna: “[...] qui l'hi agrada fer esport” (E-Zakia i Azidine). A més a més d'això, Zakia i Azidine afirmen: “En la gran majoria de col·legis de Primària i instituts del Marroc no hi ha material per fer classes d'Educació Física” (E-Zakia i Azidine); i Kanouf afegeix: “Cal tenir present que no a totes les escoles es fan classes d'Educació Física” (E-Kannouf).

Personalment he observat que: “l'assignatura d'Educació Física no té un valor o pes rellevant ni a l'escola ni en societat” (O-Carles). Per contraposar aquesta observació, Zakia i Azidine diuen: “Els pares no donen la mateixa importància a la matèria d'Educació Física que a la resta de matèries i si treuen bones notes i suspelen Educació Física no passa res” (E-Zakia i Azidine) i “en moltes escoles d'Educació Primària del Marroc l'espai de temps d'esbarjo substitueix al d'Educació Física” (E-Zakia i Azidine). En relació a aquesta última afirmació Àliah afegeix: “Treballava en una escola d'un petit poble i era molt estrany que féssim classes d'Educació Física, ja que els alumnes estaven tot el dia jugant a la muntanya i no calia fer Educació Física. En aquests casos és millor donar altres assignatures més necessàries com matemàtiques, llengua...(E-Àliah).

Tot i aquest panorama, Pepe afirma que: “A tots els nens i nenes els hi agrada molt l'Educació Física, fins i tot als nens que genèticament no tenen tantes capacitats [...]” i que “[...] els nois i noies d'aquí em respecten molt més que a Espanya” (E-Pepe). Aquesta manca de dinàmiques pedagògiques entorn de l'EF sembla que es prolonguen durant tota l'etapa d'Educació Primària (O-Carles) i per corroborar-ho Zakia i Azidine afirmen: “[...] el fet que a primària no existeixen MEF, objectius i continguts d'EF, fa que els alumnes arribin a secundària amb un nivell molt baix excepte amb el futbol” (E-Zakia i Azidine). Per tant, es pot pensar que la situació actual de l'espai d'EF i del MEFP a les escoles del Marroc podria venir donada per a una baixa promoció per part del Ministeri d'Educació Nacional del Regne del Marroc i per una manca d'importància que s'hi dóna en societat. Tot i això el govern és conscient que aquest fet esdevé una mancança i està creant centres de formació d'Educació Física pels professors que estan en actiu (E-Zakia i Azidine). Com a mostra que el MENRM comença a tenir interès a promocionar



l'assignatura d'Educació Física, es pot observar que aquesta a surt a la graella de matèries i hores estipulades pel Ministeri d'Educació del Regne del Marroc i d'obligatori seguiment per a les escoles d'Educació Primària del Marroc (Taula 2, p.49).

### **B.3. Triangulació de les dades obtingudes en el procés de recerca en relació a les competències bàsiques i blocs de continguts:**

- **Competència amb el coneixement i la interacció amb el món:** El 73% dels Mestres d'Educació Física de Primària de Catalunya (a partir d'ara MEFPC) perceben que els nens mostren dificultat per **valorar l'entorn** (medi, sostenibilitat ecològica i reciclatge); En relació a aquesta dada, he observat que en general el Marroc és brut, la brossa abunda pels carrers i les dinàmiques dels marroquins/es en els espais públics en relació a aquest indicador em sembla que no són massa adequades (O-Carles). Una explicació d'aquestes dinàmiques la dona Víctor quan afirma: “En relació a fet de valorar l'entorn, el seu món és la família i no tenen desenvolupat el concepte d'espai públic; a causa d'això, no veuen com a propi el mobiliari urbà, l'escola, el carrer...” (E-Víctor); i Àliah quan afegeix: “[...] potser passa perquè no se'ls ensenya que al carrer també tenen de fer-ho (E-Àliah). A partir d'aquí cal preguntar-se: Per quin motiu no tenen desenvolupat el concepte d'espai públic? Contestant la pregunta, Luis afirma:

Els nens i nenes aprenen a valorar l'entorn a l'escola, però com que els seus pares pensen que el fet de reciclar és una “castanya” el treball fet a l'escola no surt en societat; per exemple, per a els pares és important tenir la casa neta i la resta, els hi és igual [...] existeix un xoc de valors entre el que diu el professor i el que diu el pare (E-Luis).

El 59% dels MEFPC perceben que els nens mostren dificultat per **actuar amb l'entorn** (medi, sostenibilitat, sostenibilitat ecològica i reciclatge). En relació a aquesta dada, Víctor firma: “A vegades obliguem a un col·lectiu a jugar un joc amb regles que no són les seves i aquesta és la veritat. Moltes vegades aquestes no són ni millors ni pitjors, simplement diferents, tot i que és evident que és millor ser respectuós amb el medi que no ser-ho” (E-Víctor). Amb aquestes paraules es pot pensar que existeix una equidistància entre el que a Catalunya i al Rif s'entén per actuar amb el món. A més a més, Víctor afirma: “Al centre ens costa molt fer-los entendre que l'escola és més seva que no pas meva. Ens costa molt fer-los entendre que el mobiliari és seu, que el pati és seu, que és un acte agressiu tirar un paper a terra... I tot això, és degut a la bipolaritat d'actituds en relació als espais familiars i no familiars” (E-Víctor). Per tant, sembla que novament les dinàmiques familiars condicionen la manera que tenen els nois i noies d'actuar amb l'entorn. Seguint amb la mateixa línia, Luis afegeix:

El centre és un lloc on els nens i nenes aprenen coses, com per exemple el reciclatge; el problema és que els pares no treballen en línia amb nosaltres i quan intentem impulsar una sèrie de valors a nivell de competències les seves famílies no segueixen el nostre plantejament [...] existeix un xoc de valors entre el que diu el professor i el que diu el pare. Un dels motius pels qual jo aquí no estic a gust és perquè és impossible treballar amb línia amb els pares. A causa d'això, existeixen múltiples xocs de valors” (E-Luis).



Per altra banda el 50% dels MEFPC perceben que les nenes mostren facilitat per **valorar l'entorn** (medi, sostenibilitat ecològica i reciclatge) i **reflexionar sobre el món** (com millorar-lo i com cal interactuar-hi). Una explicació a aquest l'aporta Víctor quan afirma:

El seu món és la família i l'escola els proporciona espais d'esplai que no tenen en societat. A causa d'això, si els portes a la platja per fer neteja el valor no és fer neteja, sinó que és tenir l'oportunitat que els pares els hi donin permís per estar amb els companys fora de casa. Aquests espais d'esplai són molt més valorats per les noies, ja que els nois encara poden sortir de casa però les noies no (E-Víctor).

Amb tot això, es pot pensar que les dades obtingudes en el qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC (annex1: La veu dels Mestres d'Educació Física de Catalunya) es recolzen i ajuden a explicar les dades obtingudes en el treball de camp al Rif.

- **Competència social i ciutadana:** El 78% dels MEFP perceben que els nens mostren dificultat per **expressar** (sensacions, emocions i idees). Sobre aquest indicador, Víctor afirma: “Un exemple que aquesta societat és molt expressiva la tens en la frontera; si vas allà veus que els que fan cua per passar criden, s'estiren per terra... i al final no passa res; aquí tot és pura emoció i tot és molt intens, en aquest aspecte aquí no hi ha mediocritat [...]” (E-Víctor). Seguint en la mateixa línia, Kanouf diu: “Aquí tot és molt intens, tot és emotiu, es plora per tot, es riu per tot... no hi ha terme mitjà” (E-Kanouf) i personalment vaig observar: “a trets generals, l'expressió és un recurs molt utilitzat, les sensacions estan a flor de pell i les idees s'exterioritzen amb molta facilitat” (O-Carles). Aquestes dades mostren que els resultats obtinguts en el qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC divergeixen de les dades recollides en el treball de camp al Rif. Potser darrere aquesta divergència s'hi troben dinàmiques socials inadequades en les nostres terres, les quals no s'analitzaran, que condicionen la seva conducta i poden derivar de la manca d'integració, xocs de valors, o com a pitjor dels casos, del replegament d'identitat.

El 66% dels MEFPC perceben que els nens mostren dificultat per **respectar, valorar i acceptar** (diversitat de cultures, pensaments, religions i maneres de veure el món) i per **actuar** (de forma social, respectuosa i empàtica). Durant la meva estada al Marroc vaig poder copsar clarament un alt grau de respecte, acceptació i ajuda incondicional per part de tota la gent amb qui em vaig relacionar tot i que tots sabien que jo era cristià, estranger i tenia una manera diferent d'actuar i de veure el món. (O-Carles); Víctor afirma: “[...] ells tenen molt de respecte cap a les diferents cultures i/o religions però no mostren curiositat per conèixer-les” (E-Víctor); i Luis afegeix: “Aquí esdevé fàcil desenvolupar dinàmiques entorn del respecte quan hi ha algú que dirigeix i mana i la resta obeeixen; el problema és desenvolupar rols i activitats socials espontànies que no siguin dirigides i que simplement vinguin de la cultura, on ningú mana i les dinàmiques flueixin per si soles” (E-Luis).

Seguint amb aquests indicadors, Kanouf parla sobre un problema existent en societat el qual pot condicionar aquest indicador i l'apropament de la cultura islàmica i cristiana:

Un dels problemes més grans que existeix en societat és que gran part d'ella pensa que l'Alcorà diu que els musulmans no poden conviure amb els cristians. Això és incert i un gran error, ja que l'Alcorà no diu això sinó tot el contrari, si l'Alcorà s'interpreta com cal hi ha valors per a tothom. Els polítics i Imans han fet d'aquest pensament incert un instrument per crear dels Cristians un nou enemic i jo em pregunto: per què ho fan? Ens volen veure sols? (E-Kanouf).

En relació a les paraules de Kanouf, Víctor, afirma: "Ells tenen prohibit canviar de cultura, ja que ho veuen molt malament; a alguns els fa por parlar en societat de cristianisme, ho tenen prohibit i has d'anar amb molt de compte de com fer-ho a classe [...]" (E-Víctor). Tot i això, Luís afirma: "[...] existeix un petit forat conceptual que, encara que no sigui de vida o de fets, em dóna esperança" (E-Luis). Personalment penso que el que necessita la societat de la zona del Rif és temps per tal que aquest petit forat conceptual vagi a més i s'apregui a negociar la pròpia identitat i de retruc s'apregui a valorar i acceptar la diversitat de cultures i/o religions existents al món (O-Carles). Donant suport a aquest pensament, Kanouf opina: "A la gent del Marroc l'hi falta un temps per canviar les seves idees. Per exemple a Turquia són musulmans i no estan tan tancats com aquí al Marroc, ja que els professors i els Imans expliquen bé què diu l'Alcorà" (E-Kanouf).

Tot i que tinc dubtes sobre si l'evolució de la societat cristiana desenvoluparà iniciatives per tal de poder crear llaços afectius amb la musulmana, i a la inversa, sembla que algunes persones del Marroc ja tenen clar que és necessari un apropament mutu per tal d'aprendre a conviure junts i que l'escola és un lloc clau per desenvolupar aquestes iniciatives (O-Carles). Un exemple d'això ens l'aporta Kanouf quan afirma:

Si volem que una família marroquina s'integri en societat, cal que l'escola Catalana faci entendre al pare que estan en una zona on hi ha una vida diferent que la del seu país d'origen. Cal fer-li entendre que ha de respectar els valors de la gent on viu, que té de fer un esforç per obrir-se socialment i no tancar-se només en la seva cultura. Cal fer-li veure que si vol que els seus fills gaudeixin dels drets i responsabilitats de la seva nova terra, tota la família ha de participar en les activitats socials i escolars. Cal que tota la família s'adapti a la seva nova terra, ja que viure a Catalunya pensant amb els valors del Marroc no és ni evolutiu ni inclusiu (E-Kanouf).

Per altra banda, el 79% dels MEFPC perceben que les nenes mostren facilitat per **escoltar** (el professor, companys i l'entorn); el 69% de les nenes mostren facilitat per **actuar** (de forma social, respectuosa i empàtica). En relació a aquests dos indicadors, Àliah afirma: "Les famílies són les que condicionen les dinàmiques socials i escolars de les nenes." (E-Àliah) i Àfidah afegeix: "No és l'Alcorà qui condiciona el paper de la dona, sinó que són dinàmiques socials

que influeixen a les familiars i, aquestes, a les de diferència de gènere en societat” (E-Àfidah). Partint de les paraules de Àliah i Àfidah sobre aquests dos indicadors, i seguint en la mateixa línia, Luis afirma: “Com a cultura els encanta contestar, actuar i no tenen la tendència d’estar callats [...] si els hi dones 1 pauta et segueixen, si els n’hi dones 3 en perden 2” (E-Luís); i Víctor afegeix: “Per la meva experiència a l’escola, et puc dir que els nois tenen un dèficit en escoltar; són molt participatius i els encanta dir, però no escoltar; el fet d’escoltar és un exercici molt complicat” (E-Víctor).

Amb tot això es pot interpretar que sembla que la cultura amazic en general és molt expressiva però que els costa escoltar, i que el fet que les noies tinguin un alt grau en **escoltar** (el professor, companys i l’entorn) i **actuar** (de forma social, respectuosa i empàtica) potser vingui donat per les dinàmiques sobre la diferència de gènere que sembla que existeixen en societat, en família i a l’escola.

Parlant sobre el fet d’escoltar amb Zakia i Azidine afirmen: “En societat existeix una dita que diu que el professor és com un profeta i cal respectar-lo” (E- Zakia i Azidine) i personalment vaig observar: “Degut a la metodologia Marroquina d’adoctrinament existeix un alt grau de respecte, atenció i escolta cap al professor” (O-Carles).

Seguint amb l’indicador d’**actuar** (de forma social, respectuosa i empàtica) en relació a les nenes, Luis opina: “Aconseguir que un nen es posi a la pell d’un altre és molt difícil, però es pot aconseguir. A mi m’ha costat 5 anys aconseguir petits avenços; en canvi, no m’ha costat gens amb les noies, les quals desenvolupen l’empatia aviat; tot i això, un cop les noies s’han posat a la pell de l’altre et diuen: sí, l’entenc, però ni parlar-ne” (E-Luis). Amb les paraules de Luis es pot interpretar que les noies tenen més facilitat per ser empàtiques que els nois, fet que pot fer pensar que les noies tenen més facilitat per solucionar els conflictes. Tot i aquest pensament, Luis diu: “[...] els nens són molt teatrals i gestionen molt bé la mentida, però ràpidament troben solucions amb els problemes amb altres nens” (E-Luis) i Àliah afegeix: “[...] les noies tenen molta menys capacitat de resolució de conflictes i aquests se solen enquistar i s’interioritzen molt” (E-Àliah). Plantejant el per què d’aquesta diferència a Luís em contesta:

Aquí les noies tenen de competir, ja que el noi té el lloc assegurat i la noia no. A causa d’això, les noies són molt competitives entre elles per culpa de tot el que van vivint ja de ben petites. D’aquí surten uns problemes terribles que els professors no perceben, ja que no afloren i van per dintre. Encara que una noia d’aquí no et doni problemes no vol pas dir que no en tingui, les noies pateixen moltíssim, però sobretot en la resolució de conflictes entre elles (E-Luis).

A trets generals, es pot pensar que les dades obtingudes en el qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC estan recolzades per les del treball de camp al Rif i que sembla que són les dinàmiques socials i/o familiars en referència a la diferència de gènere les que promocionen aquests resultats.

- **Competència cultural i artística:** El 58% dels MEFP perceben que tant nens com nenes mostren facilitat per **participar en tallers** (de manualitats, tradicions, cultures i creativitat). Parlant amb en Víctor d'aquest indicador afirma: “tenen molta facilitat i els agrada molt participar en tallers, expressar, explorar, crear, experimentar... Tot el que els fa protagonistes els encanta” (E-Víctor); i també afegeix: “[...] no tenen pudor en actuar en públic; a Espanya, quan demanes voluntaris costa molt trobar-los i aquí és tot el contrari, tens de frenar-los” (E-Víctor). Durant la meua estada a les pràctiques vaig participar en la preparació de la festa de la dona amb diferents activitats i en tot moment vaig notar un alt grau de predisposició, participació, respecte, atenció i ganes de fer-ho bé per part de tothom (O-Carles). Seguint en la mateixa línia, Iman diu: “La participació dels nens i nenes en tallers i representacions públiques és total; és un aspecte que sorprèn molt als professors espanyols” (E-Iman).

A part d'això, Luis afirma: “Quan hi ha elements culturals històrics propis hi ha molt de respecte; en canvi jo no he aconseguit que els nens i nenes d'aquí reaccionin enfront dels estímuls que ofereix el museu de Granada” (E-Luis).

A trets generals, es pot pensar que les dades obtingudes en el qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC estan recolzades en part per les del treball de camp al Rif, ja que participar en tallers de manualitats i creativitat està inclòs dins la seva sensibilitat; cal tenir present que sembla que participar en tallers de tradicions i cultures que són la seva són menys curiosos.

- **Competència comunicativa i tractament de la informació:** El 58% dels MEFP perceben que els nens mostren dificultat per **participar** (en activitats d'expressió oral i/o escrita). En relació a aquest indicador, a les escoles del Rif he observat que les dinàmiques d'ensenyament/aprenentatge només donen espais perceptius i entre els pocs productius hi ha la recitació de l'Alcorà<sup>19</sup> (O-Carles); Víctor opina: “Els nois i noies marroquins [...] els agrada molt produir i poc percebre, els encanta dir però no escoltar; el fet d'escoltar és un exercici molt complicat [...]” (E-Víctor); i Luis afegeix: En l'aprenentatge d'àrab són molt d'escriure, molt estructurats i molt adoctrinats, ja que aquí l'aprenentatge és així; per tant, si plantegem activitats amb aquestes dinàmiques de base de seguida s'introdueixen en les dinàmiques d'escriptura [...]” (E-Luis).

A trets generals, es pot pensar que les dades obtingudes en el qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC divergeixen en relació a l'indicador de participar en activitats d'expressió oral i/o escrita, ja que sembla que els nois i noies del Rif són molt participatius a l'hora de produir i en aprenentatge de l'àrab són molt d'escriure, molt estructurats i molt adoctrinats.

- **Competència en l'autonomia i la iniciativa personal:** El 65% dels MEFP perceben que els nens mostren dificultat per **gestionar el temps** (de treball i lleure). En relació amb aquest indicador, Víctor afirma: “Els no tenen autonomia, i si els dones espais de gestió, no saben utilitzar-lo” (E-Víctor).

---

19- És productiu però amb dinàmiques de memorització, repetició i no de creació.

Per altra banda, el 63% dels MEFPC perceben que els nens mostren dificultat i les nenes facilitat per **responsabilitzar-se** (compromisos, decisions i conseqüències). En relació a aquests indicadors, Víctor afirma:

El tema de l'exultació té els seus lligams amb el tema de la irresponsabilitat. Ells sempre pensen que no són responsables de les coses, primer pel tema de l'absència de culpabilitat (existent en la religió Cristiana) i després perquè una estructura tan tancada (la familiar) et dona totes les solucions. Ells no han de decidir res i quan alguna cosa t'arriba no és mai culpa teva perquè ja hi ha l'estructura familiar. A més a més, com que la creença amb Al·là és tan forta, sempre hi ha el tema que "ha passat per voluntat d'Al·là [...] Quan no tens llibertat no l'administres i quan no l'administres no n'ets responsable. Els meus fills viuen sols i els seus èxits i fracassos són seus. Aquí passa tot el contrari (E-Victor).

Seguint en la mateixa línia, Luis opina: "Les noies no només són molt més responsables sinó que a més a més assumeixen les responsabilitats dels nois" (E-Luis) i Àliah afegeix: "Les dinàmiques familiars fan que les nenes siguin més responsables i treballadores, ja que s'estan molt a casa ajudant a les seves mares i no tenen relacions socials fora de l'escola" (E-Àliah).

A trets generals, es pot pensar que les dades obtingudes en el qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC estan recolzades per les del treball de camp al Rif i que sembla que són les dinàmiques socials i/o familiars en referència a la diferència de gènere les que promocionen aquests resultats.

- **Competència en aprendre a aprendre:** El 72% dels MEFPC perceben que els nens mostren dificultat per **autocriticar** (per tal de millorar); el 67 % dels nens mostren dificultat per **autogestionar** (el propi coneixement i la seva millora); el 65% dels nens mostren dificultat per **responsabilitzar-se** (amb allò que té de fer). Personalment vaig observar: "Crec que el fet d'autogestionar el propi coneixement i la seva millora, automillorar la capacitat d'autoanalitzar i autoadequar i autocriticar per tal de millorar no tenen cabuda a les escoles del Rif degut a la metodologia d'ensenyament aprenentatge centrada amb l'adoctrinament" (O-Carles).

A trets generals, es pot pensar que les dades obtingudes en el qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC estan recolzades per les del treball de camp al Rif i que sembla que són les dinàmiques escolars les que ajuden a promocionar aquests resultats.

### 7.1. Percepcions dels MEF sobre els Blocs de continguts de l'àrea d'Educació Física del col·lectiu Marroquí.

- **El cos, imatge i percepció:** El 53% dels MEFPC perceben que els nens mostren dificultat per **gestionar** el propi cos en estats de tensió i relaxació. Seguint en la mateixa línia, Pepe afirma: "Són molt competitius, exigents amb si mateixos i s'esforcen al màxim; sempre volen demostrar que són millors que la resta d'alumnes i així tenir el protagonisme. Potser és a causa de la manca d'autonomia que tenen dins el rol familiar" (E-Pepe). En relació a aquest alt grau

competitiu, vaig observar que “els costa molt gestionar el propi cos en estats de tensió i relaxació, ja que sempre volen guanyar i no es donen espais de relaxació mentre hi ha possibilitats de guanyar; per altra banda, quan ja no es pot guanyar no s'esforcen gens, ja que ja no poden guanyar” (O-Carles).

A trets generals, es pot pensar que les dades obtingudes en el qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC estan recolzades per les del treball de camp al Rif i que sembla que és l'alt grau de competitivitat dels nois, el qual sembla que podria venir per la manca d'autonomia dins el rol familiar, el que ajuda a promocionar aquests resultats.

- **Habilitat motrius i qualitats físiques bàsiques:** Com a dades a destacar dir que el 91% dels MEFP perceben que els nens mostren facilitat per **desenvolupar** les habilitats motrius i esportives; el 90% dels nens mostren facilitat per **enfrentar** situacions de forma eficaç on les habilitats motrius i esportives tenen un paper rellevant; el 83% dels nens mostren facilitat per **enfrentar** situacions de forma eficaç en la condició física saludable té un paper rellevant; el 74% dels nens mostren facilitat en **seleccionar** accions motrius i físiques i controlar l'execució de les mateixes. Per altra banda, el 60% dels MEFP perceben que les nenes mostren dificultat per **enfrentar** situacions de forma eficaç on les habilitats motrius i esportives tenen un paper rellevant. En global, el 82% de nens mostren facilitat i el 54% de nenes dificultat en aquest bloc. En relació a aquests indicadors, Pepe que és mestre d'Educació Física al Lope de Vega afirma:

La condició física saludable i les habilitats motrius esportives són els seus punts forts. Són molt millors que els nois i noies espanyols [...] A causa de la seva genètica tenen unes capacitats motrius i físiques espectaculars, sobretot en relació a velocitat i resistència [...] La llàstima és que a les escoles Marroquins no es treballa com cal (E-Pepe).

I personalment a l'escola Sidi Ahmed Abdessalam he observat:

En les primeres sessions de segon curs, els nens i nenes mostren unes grans mancances en relació a la força, velocitat, resistència i ADM. Penso que és a causa que no ho han treballat gens. Per aquest motiu no tenen massa capacitats per enfrontar situacions de forma eficaç on la condició física saludable té un paper rellevant. En els últims cursos de primària, aquestes capacitats canvien amb els nois i demostren millors capacitats (excepte amb l'ADM que no és gens present en les seves dinàmiques), fet que no passa amb les noies les quals continuen amb gairebé les mateixes mancances. Per altra banda, a les zones esportives només hi veig nois jugant a futbol i mai no hi he vist cap noia; penso que per culpa d'això en els cursos més alts d'Educació Primària existeix aquesta diferència tan gran entre nois i noies. De fet, crec que actualment al Rif és impossible veure una noia practicant esport en una zona esportiva a causa de les dinàmiques socials (O-Carles).

A trets generals, es pot pensar que les dades obtingudes en el qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC es recolzen per les del treball de camp al Rif. Sembla que en espais on es treballen les habilitats motrius i qualitats físiques bàsiques mostren facilitats tant nois com noies i que els mals resultats en les escoles del Rif els podrien promocionar les dinàmiques socials i/o familiars en referència a la diferència de gènere.

- **Activitat física i salut:** El 81% dels MEFP perceben que els nens mostren dificultat per **posseir i demostrar** bons hàbits higiènics i el 82% dels nens mostren dificultat per **adquirir** bons hàbits higiènics. En relació a aquests indicadors, Pepe que és mestre d'Educació Física de Primària de l'escola Lope de Vega, afirma: "Els nois d'aquí venen ben vestits, nets, mengen bé... Els aspectes de la neteja i l'alimentació els porten molt bé, ja que els seus pares els hi inculquen de ben petits. El nivell adquisitiu dels seus pares ajuda molt a què així sigui" (E-Pepe). Per altra banda, a l'escola Sidi Ahmed Abdessalam he observat:

No porten roba per canviar-se ni es poden dutxar, ja que no hi ha instal·lacions per fer-ho. En les primeres sessions molts dels nois i noies vénen a fer les classes d'Educació Física sense roba esportiva, fet que ha canviat quan n'he parlat amb els professors del centre. També he tingut d'introduir l'hàbit que es treguin l'abric per fer Educació Física, ja que la porten posada a les classes on fa fred i no tenen el costum de treure-se'l. Alguns dels nois i noies venen amb el pijama a sota de la roba esportiva i/o de carrer per fer Educació Física, fet que m'ha sorprès i no he comentat als professors i directors, ja que em semblava una mica agressiu. Penso que els hàbits higiènics es distancien una mica dels que jo conec o estic habituat a veure; també crec que el nivell adquisitiu de les famílies, el qual sembla ser molt baix, no ajuda gaire a desenvolupar millors hàbits higiènics (O-Carles).

A trets generals, es pot pensar que les dades obtingudes en el qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC estan recolzades per les del treball de camp al Rif i que sembla que és el nivell socioeconòmic de les famílies el que ajuda a promocionar aquests resultats.

- **Expressió corporal:** El 78% dels MEFP perceben que els nens mostren dificultat per **expressar** sensacions, emocions i idees. Per altra banda, el 64% dels MEFP perceben que les nenes mostren dificultat per **expressar** sensacions, emocions i idees. En aquest indicador, Pepe afirma: "L'expressió corporal, la música, les danses i el teatre els hi agraden molt; quan es munten activitats extraescolars en relació a l'expressió corporal tothom bé i participa" (E-Pepe); Víctor diu: "Tant als nois com a les noies els agrada molt l'expressió corporal; quan són joves els hi costa una mica però quan es fan grans els hi agrada moltíssim. Ho viuen i ho volen" (E-Víctor); i Luís afegeix:

L'expressió rítmica dels Marroquins és increïble. Jo no he vist una cultura, ni els gitanos, i mira que són bons, que tingui una facilitat per interioritzar i exterioritzar ritmes. Musicalment



agafen molt bé, tot i que els hi costa molt la polifonia [...] Dramàticament tenen un control gestual, expressiu i corporal increïble; no llegeixen Staninlavski però són Staninlavskians fins a la medul·la, són boníssims en el teatre [...] En l'expressió dinàmica crec que són hàbils, àgils i es mouen molt bé per l'espai; tot i això tenen la limitació que són molt d'expressar i molt poc de percebre (E-Luis).

I a l'escola Sidi Ahmed Abdessalam he observat:

Els encanta l'expressió corporal tant a nens com a nenes. Mostren interès, capacitats, no tenen vergonya i tothom participa i vol participar molt activament. Penso que aquests espais els dona l'oportunitat de tenir el protagonisme i mostrar les seves capacitats, fet que sembla que no passa massa sovint. Estic sorprès per com tothom viu i participa les sessions on l'expressió corporal és l'eix vehicular, és una enveja que a Catalunya no sigui així (O-Carles).

A trets generals, es pot pensar que les dades obtingudes en el qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC divergeixen de les del treball de camp al Rif. En aquests resultats es pot considerar que la mala estructuració del qüestionari en relació a aquesta competència ha ajudat a què així sigui.

- **El joc:** El 84% dels MEFP perceben que els nens mostren facilitat per **compartir i gaudir** de l'exercici físic a través del joc; el 71% dels nois mostren facilitat per **participar en jocs** com a element d'aproximació als altres. En relació a aquests indicadors, Víctor afirma: "El treball en equip és una cosa totalment aliena a la seva sensibilitat; si agafen una pilota és seva i no la passen" (E-Víctor); Zakia i Azidine opinen: "Els nens i nenes Marroquins prefereixen els jocs competitius que els cooperatius" (E-Zakia i Azidine); Esteban diu: "Als negres del Gurugu els hi menciones Barça o Madrid i els hi canvia la cara, ironitzant et podria dir que fins i tot prioritza a la gana" (E-Esteban); i Luis afegeix: "El joc, relacionat amb qualsevol contingut, funciona molt bé si els agrada i els motiva. Un altre tema és que els continguts del joc els portin a la vida real, ja que quan s'acaba al joc tornen a la vida real" (E-Luis).

Personalment he observat: "El joc sembla un recurs bàsic i imprescindible on sustentar tots els continguts; em dona la sensació que qualsevol dinàmica que no sigui així no funciona. Penso que el fet que siguin tan competitius encara ajuda més a què el joc funcioni tan bé i que les activitats on no hi ha guanyadors i/o perdedors no acabin de funcionar bé" (O-Carles).

A trets generals, es pot pensar que les dades obtingudes en el qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC en part divergeixen i en part recolzen les del treball de camp al Rif, ja que el joc esdevé un recurs bàsic però sense competició aquests deixen de funcionar.



Amb el creuament i extracció de conclusions a trets generals de les dades més rellevants, di que aquest treball queda obert a una possible continuïtat del mateix, on es realitzaria l'encreuament de totes les dades obtingudes on s'extraurien conclusions més àmplies i profundes, s'inclourien nous continguts i es faria una proposta de desenvolupament per a les escoles Catalanes que ho desitgin en relació a la competència intercultural sobre el col·lectiu amazic. Tot i això, es considera que l'objectiu principal d'aquest treball, el qual era ajudar a la formació de la competència intercultural dels MEFPC, s'ha assolit almenys per part meva; espero que amb les dades lliurades en el capítol 6.(Treball de camp al Rif) i conclusions a trets general aquí lliurades la competència interculturals dels lectors també es vegi incrementada.

Per tancar aquest treball, definiria a la zona del Rif com a una regió amb un desordre ordenat amb les seves vies de progrés. El fet que hi existeixi una teocràcia, i que sembla que la societat es tingui de sotmetre a la seva creença religiosa, potser fa que les dinàmiques politicoreligioses condicionin les dinàmiques socials, i com a instrument per ha fer-ho, hi ha l'Alcorà. Penso que aquest fet no només condiciona les dinàmiques socials, sinó també les seves vies de progrés.

### 7.1. Limitacions:

En forma de resum, dir que les limitacions d'aquest treball han sigut el temps, la manca de formació per part meva, l'idioma a l'hora de dur a terme la recerca i l'extinció del treball. Sobre el temps, dir que aquest ha sigut el major enemic, ja que realitzar un treball d'aquest caire i intentar de fer-ho de la forma més assertiva possible penso que requereix més temps. En relació a la manca de formació per part meva, dir que quan vaig iniciar aquest projecte no m'imaginava que em requeriria tanta formació "autodidacta" i haver de llegir tants d'articles i llibres sobre recerca; en relació a aquest aspecte el tutor dels TFG m'ha ajudat molt.

Sobre l'idioma de comunicació en el treball de camp al Rif, dir el fet de no dominar l'àrab m'ha complicat les coses, ja que totes les entrevistes s'han tingut de transcriure incloent traduccions i interpretacions. Com a últim punt, el nombre de pàgines del document, dir que tot i que sóc conscient que s'ha produït un traspàs i excés del mateix m'ha sigut difícil seleccionar les dades, plantejar i solucionar un problema d'aquestes magnituds amb aquest nombre de pàgines; novament considero que gràcies al tutor del TFG aquest aspecte s'ha reorientat.

### 7.2. Bibliografia:

- Albert Gómez, M. J. (2007). La investigación educativa: claves teóricas. Madrid: *McGraw-Hill, Interamericana de España*.
- Alonso, R. S. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*.
- Amazig, aventura por Marruecos (2013). Historia y cultura Bereber. Recuperat de: <http://www.amazighmarruecos.com/es/inicio/cultura-bereber.html>
- Bedmar, V. L. (2012). El sistema escolar de Marruecos: tiempos de reforma. *Revista Fuentes*, 12, 117-138.

- Brugué, Q., González, S., Gusi, J., & Sol, À.(2013). Informe sobre la integració de les persones immigrades a Catalunya. *Departament de Benestar Social i Família*.
- Capllonch Bujosa, M., Godall, T., & Lleixà Arribas, T. (2007). El professorat d'Educació Física a l'escola multicultural. Percepcions del context i necessitats de formació. *Temps d'Educació*, 2007, num. 33, p. 61-74.
- Camara Oficial del Comercio, Industria y Navegación del Campo de Gibraltar. Sistema Educativo de Marruecos 2012. Recuperat de <http://www.negociomarruecos.com/formacion.aspx>
- Centro Virtual Cervantes, (2014). Competència intercultural. Recuperat de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm)
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 41(1), 131-142.
- Cortés, M. J. G. (2010). Aportaciones al desarrollo de competencias básicas desde el área de educación física. *Wanceulen: Educación Física Digital*, (6), 2.
- Chalmers, A. F., Máñez, P. L., Sedeño, E. P., & Villate, J. A. P. (2000). ¿ Qué es esa cosa llamada ciencia?. *Siglo XXI de España*.
- [Cybergeo European journal of geography \(2013\)](#) El Mapa del África Occidental Española de 1949 a escala 1:500.000: orgullo militar, camelladas y juegos poéticos saharauis. Recuperat de : <http://cybergeo.revues.org/23461>
- Departament d'Educació (2009). Currículum d'Educació Primària. Recuperat de: [http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/034fc257-4463-41ab-b7f5-dd33c9982b4f/curriculum\\_ep.pdf](http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/034fc257-4463-41ab-b7f5-dd33c9982b4f/curriculum_ep.pdf)
- Departament de Benestar Social i Família (2013). Perfils sociodemogràfics dels col·lectius més nombrosos de Catalunya. Recuperat de: [http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/05Immigracio/02Dadesimmigraciocat/alunya/01perfilsdemografics/Documents/PERFIL\\_Paisos.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/05Immigracio/02Dadesimmigraciocat/alunya/01perfilsdemografics/Documents/PERFIL_Paisos.pdf)
- Departament de benestar social i familiar (2013). Catalunya ha de seguir promovent una integració plena i efectiva de la immigració arribada al país durant l'última dècada. Recuperat de: [http://premsa.gencat.cat/pres\\_fsvp/AppJava/notapremsavw/detall.do?id=231669](http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/AppJava/notapremsavw/detall.do?id=231669)
- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (2009). LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Recuperat de [http://www20.gencat.cat/portal/site/portaldogc/menuitem.c973d2fc58aa0083e4492d92b0c0e1a0/?vgnextoid=485946a6e5dfe210VqnVCM1000000b0c1e0aRCRD&applInstanceName=default&action=fitxa&documentId=480169&language=ca\\_ES&newLang=ca\\_ES](http://www20.gencat.cat/portal/site/portaldogc/menuitem.c973d2fc58aa0083e4492d92b0c0e1a0/?vgnextoid=485946a6e5dfe210VqnVCM1000000b0c1e0aRCRD&applInstanceName=default&action=fitxa&documentId=480169&language=ca_ES&newLang=ca_ES)
- FIEP (2000). Manifiesto Mundial de la Educación Física. Recuperat de: <http://fiepamericadelnorte.org/wp-content/uploads/2013/01/manif.pdf>
- Flores, G. (2013): El profesorado de Educación Física ante la realidad multicultural: percepciones sobre el alumnado, intervención pedagógica y trayectoria profesional. Un estudio de casos en Educación Primària. Tesis de Llicenciatura no publicada, UAB, Barcelona, Espanya.

- Garagorri, X. (2009). Competència para la autonomia y iniciativa personal. Recuperat de [http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED marko teorikoak/Autonomia e iniciativa personal.pdf](http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED_marko_teorikoak/Autonomia_e_iniciativa_personal.pdf)
- García, F. M. (2002). Situación lingüística en Marruecos: árabe marroquí, bereber, árabe estándar, lenguas europeas. *Al-Andalus-Magreb*, 10, 167-186.
- García López, R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *ESE: Estudios sobre educación*, (4), 47-66.
- Generalitat de Catalunya (2009). Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Recuperat de [http://www20.gencat.cat/portal/site/portaldogc/menuitem.c973d2fc58aa0083e4492d92b0c0e1a0/?vgnnextoid=485946a6e5dfe210VqnVCM1000000b0c1e0aRCRD&applInstanceName=default&action=fitxa&documentId=480169&language=ca\\_ES&newLang=ca\\_ES](http://www20.gencat.cat/portal/site/portaldogc/menuitem.c973d2fc58aa0083e4492d92b0c0e1a0/?vgnnextoid=485946a6e5dfe210VqnVCM1000000b0c1e0aRCRD&applInstanceName=default&action=fitxa&documentId=480169&language=ca_ES&newLang=ca_ES)
- González Arévalo & T. Lleixà Arribas (Eds.), *Colección formación del profesorado. Educación secundaria. Educación Física: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 25-42). Barcelona: Graó.
- Greciet, P. (2005). *Modulo del Proceso de enseñanza-aprendizaje*, s. Ecuador.
- Guirao, Cristina y Bañuls, Fernando (2001). *Investigación y métodos*. Capítulo 3. En el libro *Curso de sociología*. Ed. Diálogo San Antonio de Benagéber, Valencia.
- Hernández, E., Valdez, S. (2010). El papel del professor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*. ISSN en trámite, vol. 12, núm. 14, primer semestre 2010, pp. 91-115
- Invernó, J. (2010). L'atenció a la diversitat en l'educació física, una realitat o una fita. *Elements d'acció Educativa* (364). Guix.
- Latorre, A., Del Rincón Igea, D. & Arnal Agustín, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Malik Liévano, B. (2000). Desarrollo de competencias interculturales en Orientación (ms.). *Madrid: UNED*.
- L'Alcorà. Traducció de Miquel de Epalza. 2001. Edició: Barcelona, Proa.
- López, J. M. T. (2008). *Educación en Valores, Educación Intercultural y Formación para la Convivencia*. Netbiblo.
- Lozano, J. (2013). Hay que hacer de todo? Sobre los riesgos de generalizar en la RSE. Recuperat de <http://www.diarioresponsable.com/portada/destacados/16817-ihay-que-hacer-de-todo-sobre-los-riesgos-de-generalizar-en-rse.html>
- Lluch, X. (2013). *Societat i multiculturalitat. Una perspectiva educativa*.
- Marín Gracia, M. (2005). Les Dinàmiques identitàries en les societats multiculturals postmodernes: nous reptes per a l'educació. *Revista Catalana de Pedagogia*, 75-92.
- Martín Corrales, E. (1999). El protectorado español en Marruecos (1912-1956). Una perspectiva histórica. España en Marruecos (1912-1956). *Discursos geográficos e intervención territorial*. Lleida, Milenio.

- Ministerio de defensa (2012). Revista de historia militar (2012). Recuperat a <http://publicaciones.defensa.gob.es/pprevistas/af4a896b-fb63-65ab-9bdd-ff0000451707/index.html#/74/>
- Medina, X. F. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Apunts, Educación física y deportes*, 68, 18-23.
- Mejdoubi, H. (2008). Aproximación a la realidad de la educación marroquí. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 1.
- Nassreen Amina (2012). Coran, feminismo y manipulacion patriarcal. Recuperat a [http://www.webislam.com/articulos/76959-coran\\_feminismo\\_y\\_manipulacion\\_patriarcal.html](http://www.webislam.com/articulos/76959-coran_feminismo_y_manipulacion_patriarcal.html)
- OCeaD'Ancona, M<sup>a</sup> Ángeles (1999) *La metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Pérez Serrano, Gloria (1994). *Glosario. Capítulo V. En el libro Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Editorial La Muralla.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2001). *Manual de recerca en ciències socials* (2<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Herder.
- Ramírez, E. M. A., De la Rubia Ruiz, P., Castellón, E. G., & Mora, M. B. B. (2012). Análisis de las competencias interculturales en la formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*.
- Rodrigo, M. (1999). La comunicación intercultural. *Barcelona: Anthropos*.
- Ruiz, P. O. (2007). Capítulo 1 EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y MIGRACIÓN. PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA LA CONVIVENCIA. *Educación para la convivencia intercultural* (93), 25.
- Regne del Marroc. Comisió Especial d'Educació i Formació. *Carta Nacional d'Educació i Formació*, octubre 1999. Recuperat a [http://www2.men.gov.ma/viescolaire/Documents/Charte\\_Fr.pdf](http://www2.men.gov.ma/viescolaire/Documents/Charte_Fr.pdf)
- Soler Prat, S. & Vilanova, A. (2010). Investigación en educación física. En C. González Arévalo & T. Lleixà Arribas (Eds.), Colección formación del profesorado. Educación secundaria. *Educación Física: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 25-42). Barcelona: Graó.
- Sánchez Soliño, A., Rivas Cervera, M., & Ricol Félez, Á. (2001). Compañías y ferrocarriles mineros. En el Marruecos español (1906-1956). *Revista de Obras Publicas*, 148(3.409), 45-51.
- Soriano Ayala, E. (2009). La formación del profesorado para construir una nueva sociedad. En E. Soriano Ayala (Ed.), *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 53-83). Madrid: La Muralla.
- Teixidó i Planas, M. (2012). Sistema pedagògic i competències bàsiques. *Revista Catalana de Pedagogia*, 213-248.
- Tilmatine, M. (2005). La immigració amaziga a Catalunya: l'aposta identitària i ciutadana. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, (34), 84-89.
- UNESCO (1979). *Carta internacional de la Educación Física y el Deporte*, París el día 21 de noviembre de 1978.

## **Annex 1**

---

**QC1-LVMEF-CB-BC: La veu dels mestres d'Educació Física de Primària.**

## CONTEXTUALITZACIÓ:

Sexe:\*Obligatòria

En quina província exerceixes de mestre/a d'Educació Física?\*Obligatòria

Quants anys fa que exerceixes de mestre/a d'Educació Física?\*Obligatòria

A quants infants nouvinguts marroquins has donat classes d'Educació Física durant la teva carrera professional? (aprox.)\*Obligatòria

Coneixes com es treballa l'educació física al Marroc?\*Obligatòria

## COMPETÈNCIES BÀSIQUES NENS:

**Competència Bàsica 1: CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB EL MÓN (NENS).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat els NENS NOUVINGUTS marroquins.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
VALORAR L'ENTORN (medi, sostenibilitat ecològica, reciclatge...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ACTUAR AMB L'ENTORN (medi, sostenibilitat ecològica, reciclatge...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PARTICIPAR EN ACTIVITATS (aquàtiques, relacionades amb la natura, reciclatge, alimentació, entorn proper...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
REFLEXIONAR SOBRE EL MÓN (com millorar-lo, com cal interactuar-hi...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Competència Bàsica 2: COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA (NENS).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat els NENS NOUVINGUTS marroquins.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
RESPECTAR, VALORAR I ACCEPTAR (diversitat de cultures, pensaments, religions, maneres de veure el món...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
ACTUAR (de forma social, respectuosa, empàtica...).	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PARTICIPAR/COL.LABORAR (projectes socials, activitats de grup, d'aproximació als altres...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXPRESSAR (sensacions, emocions, idees...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ESCOLTAR (el professor, companys, entorn...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COMPARTIR (objectes, vivències, idees, pensaments...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
REFLEXIONAR (sobre l'entorn, companys, societat...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Competència Bàsica 3: COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA (NENS).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat els NENS NOUVINGUTS marroquins.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
MOSTRAR CURIOSITAT (vers la cultura i el món artístic).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VALORAR I GAUDIR (projectes artístics relacionats amb la cultura i l'art).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ACCEPTAR (la importància de l'art, creativitat, expressió...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PARTICIPAR EN TALLERS (de manualitats, tradicions, cultures, creativitat...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXPRESSAR (imaginativament, creativament, manualment...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXPERIMENTAR, EXPLORAR I UTILITZAR (materials artístics, diferents formes de crear i expressar, noves formes sensibles...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
REFLEXIONAR (sobre la importància que té la cultura i el món artístic)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Competència Bàsica 4: COMPETÈNCIA COMUNICATIVA, TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL (NENS).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat els NENS NOUVINGUTS marroquins.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
ACCEPTAR (la diversitat de vies comunicatives, d'informació i/o digitals).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VALORAR (la realitat multilingüe, informativa, digital...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PRODUIR (amb les noves vies comunicatives, d'informació i/o digitals).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PERCEBRE (amb les noves vies comunicatives, d'informació i/o digitals)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PARTICIPAR (en activitats d'expressió oral i/o escrita).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PARTICIPAR (en activitats d'escoltar i/o llegir).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
REFLEXIONAR (sobre la importància que tenen les llengües, el tractament de la informació, les noves tecnologies...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Competència Bàsica 5: AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENS).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat els NENS NOUVINGUTS marroquins.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
RESPONSABILITZAR-SE (compromisos, decisions, conseqüències...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ENFRONTAR-SE (situacions diverses, motivacions...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POSICIONAR-SE (davant diferents situacions, vies de millora, conflictes...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DECIDIR (com interactuar, pensar, dirigir...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
GESTIONAR EL TEMPS (de treball i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
lleure).			
ACCEPTAR I VALORAR CAPACITATS I LIMITACIONS (pròpies i dels demés).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DESENVOLUPAR INICIATIVES (d'assoliment de diversos objectius...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DESENVOLUPAR ACTITUDS (positives, constructives...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
REFLEXIONAR (sobre com millorar l'entorn).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Competència Bàsica 6: APRENDRE A APRENDRE (NENS).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat els NENS NOUvinguts marroquins.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
AUTOGESTIONAR (el propi coneixement i la seva millora).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AUTOMILLORAR (capacitat d'autoanalitzar i autoadequar).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AUTOCRITICAR (per tal de millorar).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RESPONSABILITZAR-SE (amb allò que té de fer).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
REFLEXIONAR (sobre com millorar).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### COMPETÈNCIES BÀSIQUES NENES:

**Competència Bàsica 1: CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB EL MÓN (NENES).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat les NENES NOUvingudes marroquines.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
VALORAR L'ENTORN (medi, sostenibilitat ecològica, reciclatge...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ACTUAR AMB L'ENTORN (medi, sostenibilitat ecològica, reciclatge...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PARTICIPAR EN ACTIVITATS (aquàtiques,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
relacionades amb la natura, reciclatge, alimentació, entorn proper...).			
REFLEXIONAR SOBRE EL MÓN (com millorar-lo, com cal interactuar-hi...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Competència Bàsica 2: COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA (NENES).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat les NENES NOUVINGUDES marroquines.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
RESPECTAR, VALORAR I ACCEPTAR (diversitat de cultures, pensaments, religions, maneres de veure el món...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ACTUAR (de forma social, respectuosa, empàtica...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PARTICIPAR/COL.LABORAR (projectes socials, activitats de grup, d'aproximació als altres...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXPRESSAR (sensacions, emocions, idees...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ESCOLTAR (el professor, companys, entorn...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COMPARTIR (objectes, vivències, idees, pensaments...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
REFLEXIONAR (sobre l'entorn, companys, societat...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Competència Bàsica 3: COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA (NENES).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat les NENES NOUVINGUDES marroquines.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
MOSTRAR CURIOSITAT (vers la cultura i el món artístic).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VALORAR I GAUDIR (projectes artístics relacionats amb la cultura i l'art).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ACCEPTAR (la importància de l'art, creativitat, expressió...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PARTICIPAR EN TALLERS (de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
manualitats, tradicions, cultures, creativitat...).			
EXPRESSAR (imaginativament, creativament, manualment...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXPERIMENTAR, EXPLORAR I UTILITZAR (materials artístics, diferents formes de crear i expressar, noves formes sensibles...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
REFLEXIONAR (sobre la importància que té la cultura i el món artístic	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Competència bàsica 4: COMPETÈNCIA COMUNICATIVA, TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL (NENES).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat les NENES NOUVINGUDES marroquines.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
ACCEPTAR (la diversitat de vies comunicatives, d'informació i/o digitals).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VALORAR (la realitat multilingüe, informativa, digital...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PRODUIR (amb les noves vies comunicatives, d'informació i/o digitals).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PERCEBRE (amb les noves vies comunicatives, d'informació i/o digitals).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PARTICIPAR (en activitats d'expressió oral i/o escrita).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PARTICIPAR (en activitats d'escoltar i/o llegir).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
REFLEXIONAR (sobre la importància que tenen les llengües, el tractament de la informació, les noves tecnologies...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Competència bàsica 5: AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENES).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat les NENES NOUVINGUDES marroquines.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
RESPONSABILITZAR-SE (compromisos, decisions, conseqüències...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ENFRONTAR-SE (situacions diverses, motivacions...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POSICIONAR-SE (davant diferents situacions, vies de millora, conflictes...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DECIDIR (com interactuar, pensar, dirigir...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
GESTIONAR EL TEMPS (de treball i lleure).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ACCEPTAR I VALORAR CAPACITATS I LIMITACIONS (pròpies i dels demés).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DESENVOLUPAR INICIATIVES (d'assoliment de diversos objectius...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DESENVOLUPAR ACTITUDS (positives, constructives...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
REFLEXIONAR (sobre com millorar l'entorn).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Competència bàsica 6: APRENDRE A APRENDRE (NENES).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat les NENES NOUVINGUDES marroquines.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
AUTOGESTIONAR (el propi coneixement i la seva millora).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AUTOMILLORAR (capacitat d'autoanalitzar i autoadequar).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AUTOCRITICAR (per tal de millorar).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RESPONSABILITZAR-SE (amb allò que té de fer).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
REFLEXIONAR (sobre com millorar).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## BLOCS DE CONTINGUTS NENS:

**Bloc de Continguts 1: EL COS IMATGE I PERCEPCIÓ (NENS).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat els NENS NOUVINGUTS marroquins.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
CONÈIXER, ACCEPTAR I VALORAR EL PROPI COS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
GESTIONAR EL PROPI COS (es estats de tensió i relaxació).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APRECIAR LA IMPORTÀNCIA QUE TÉ L'ACTIVITAT FÍSICA (a l'hora de conformar la propia imatge i percepció).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Bloc de Continguts 2: HABILITATS MOTRIUS I QUALITATS FÍSQUES BÀSIQUES (NENS).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat els NENS NOUVINGUTS marroquins.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
ENFRONTAR SITUACIONS DE FORMA EFICAÇ ON LA CONDICIÓN FÍSICA SALUDABLE TÉ UN PAPER RELLEVANT (força, velocitat, resistència i A.D.M.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DESENVOLUPAR LA CONDICIÓN FÍSICA SALUDABLE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ENFRONTAR SITUACIONS DE FORMA EFICAÇ ON LES HABILITAT MOTRIUS I ESPORTIVES TENEN UN PAPER RELLEVANT (salts, girs, desplaçaments i manipulació d'objectes).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DESENVOLUPAR LES HABILITATS MOTRIUS ESPORTIVES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SELECCIONAR ACCIONS MOTRIUS I FÍSQUES I CONTROLAR LES ACCIONS DE LES MATEIXES.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Bloc de Continguts 3: ACTIVITAT FÍSICA I SALUT (NENS).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat els NENS NOUVINGUTS marroquins.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
APRECIAR ELS EFECTS BENEFICIOSOS DE L'EXERCICI FÍSIC ENVERS LA SALUT.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POSSEIR I DEMOSTRAR BONS HÀBITS HIGIÈNICS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ADQUIRIR BONS HÀBITS HIGIÈNICS EN L'EDUCACIÓ FÍSICA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POSSEIR I DEMOSTRAR BONS HÀBITS ALIMENTÀRIS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ADQUIRIR BONS HÀBITS ALIMENTARIS EN L'EDUCACIÓ FÍSICA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APRECIAR L'ACTIVITAT FÍSICA (com a mitjà d'exploració per a l'elaboració de l'autoimatge, l'autoestima i l'autoconfiança).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Bloc de Continguts 4: EL JOC (NENS).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat els NENS NOUVINGUTS marroquins.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
PARTICIPAR EN JOCS COM A ELEMENT D'APROXIMACIÓ ALS ALTRES.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COMPARTIR I GAUDIR DE L'EXERCICI FÍSIC A TRAVÉS DEL JOC.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## BLOCS DE CONTINGUTS NENES:

**Bloc de Continguts 1: EL COS IMATGE I PERCEPCIÓ (NENES).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat les NENES NOUVINGUDES marroquines.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
CONÈIXER, ACCEPTAR I VALORAR EL PROPI COS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
GESTIONAR EL PROPI COS (es estats de tensió i relaxació).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APRECIAR LA IMPORTÀNCIA QUE TÉ L'ACTIVITAT FÍSICA (a l'hora de conformar la propia imatge i percepció).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Bloc de Continguts 2: HABILITATS MOTRIUS I QUALITATS FÍSQUES BÀSIQUES (NENES).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat les NENES NOUVINGUDES marroquines.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
ENFRONTAR SITUACIONS DE FORMA EFICAÇ ON LA CONDICIÓN FÍSICA SALUDABLE TÉ UN PAPER RELLEVANT (força, velocitat, resistència i A.D.M.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DESENVOLUPAR LA CONDICIÓN FÍSICA SALUDABLE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ENFRONTAR SITUACIONS DE FORMA EFICAÇ ON LES HABILITAT MOTRIUS I ESPORTIVES TENEN UN PAPER RELLEVANT (salts, girs, desplaçaments i manipulació d'objectes).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DESENVOLUPAR LES HABILITATS MOTRIUS ESPORTIVES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SELECCIONAR ACCIONS MOTRIUS I FÍSQUES I CONTROLAR LES ACCIONS DE LES MATEIXES.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Bloc de Continguts 3: ACTIVITAT FÍSICA I SALUT (NENES).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat les NENES NOUVINGUDES marroquines.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
APRECIAR ELS EFECTS BENEFICIOSOS DE L'EXERCICI FÍSIC ENVERS LA SALUT.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POSSEIR I DEMOSTRAR BONS HÀBITS HIGIÈNICS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ADQUIRIR BONS HÀBITS HIGIÈNICS EN L'EDUCACIÓ FÍSICA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POSSEIR I DEMOSTRAR BONS HÀBITS ALIMENTÀRIS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ADQUIRIR BONS HÀBITS ALIMENTARIS EN L'EDUCACIÓ FÍSICA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APRECIAR L'ACTIVITAT FÍSICA (com a mitjà d'exploracióA per a l'elaboració de l'autoimatge, l'autoestima i l'autoconfiança).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Bloc de Continguts 4: EL JOC (NENES).** Marca en quins aspectes mostren dificultat i en quins facilitat les NENES NOUVINGUDES marroquines.

	Mostren dificultat en	ns/nc	Mostren facilitat en
PARTICIPAR EN JOCS COM A ELEMENT D'APROXIMACIÓ ALS ALTRES.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COMPARTIR I GAUDIR DE L'EXERCICI FÍSIC A TRAVÉS DEL JOC.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## **Annex 2**

---

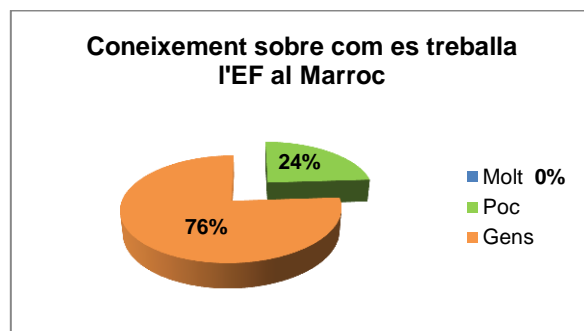
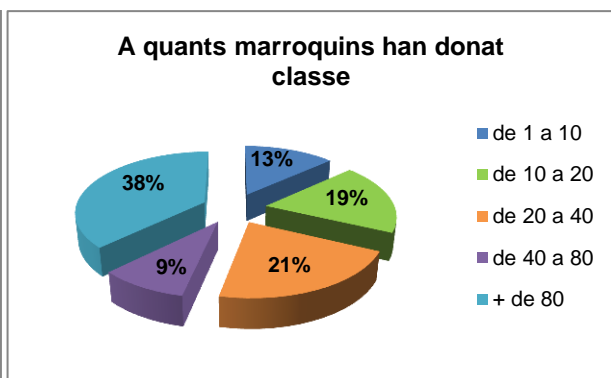
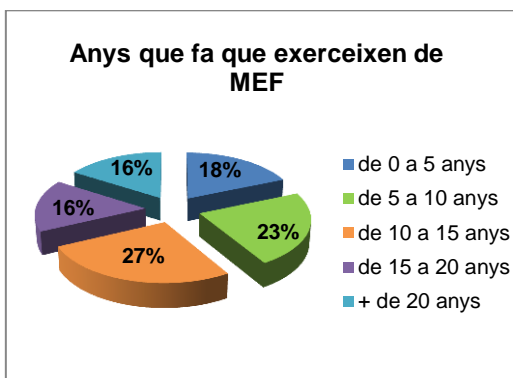
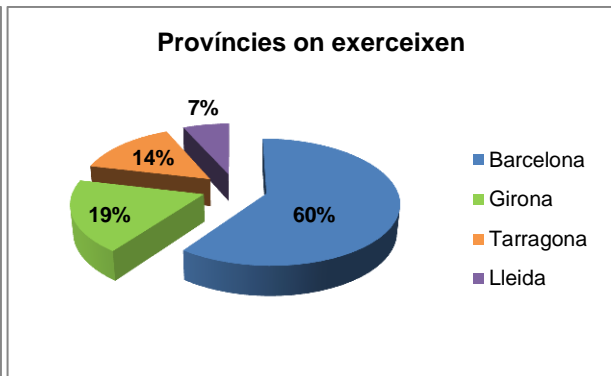
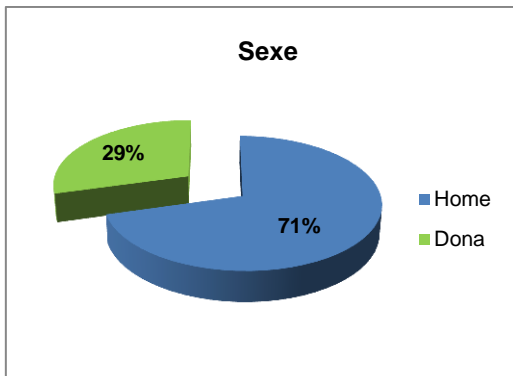
**Escoles enquestades de Catalunya.**

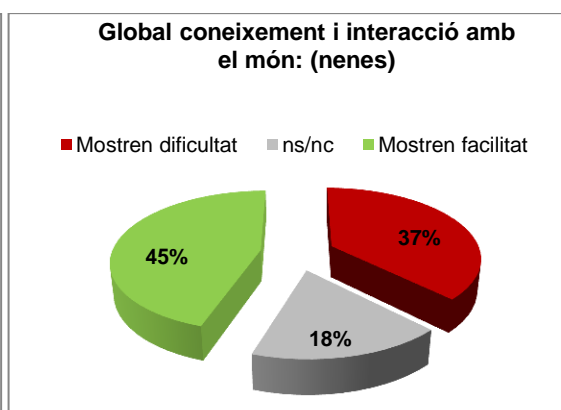
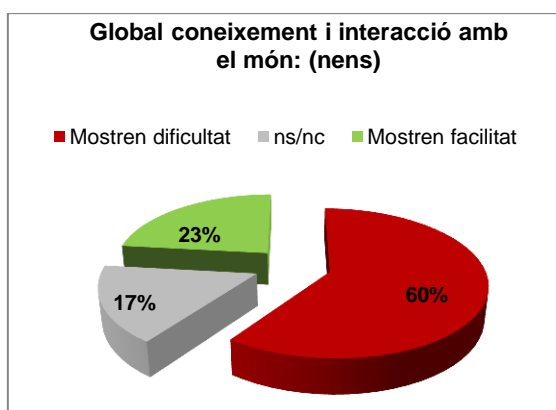
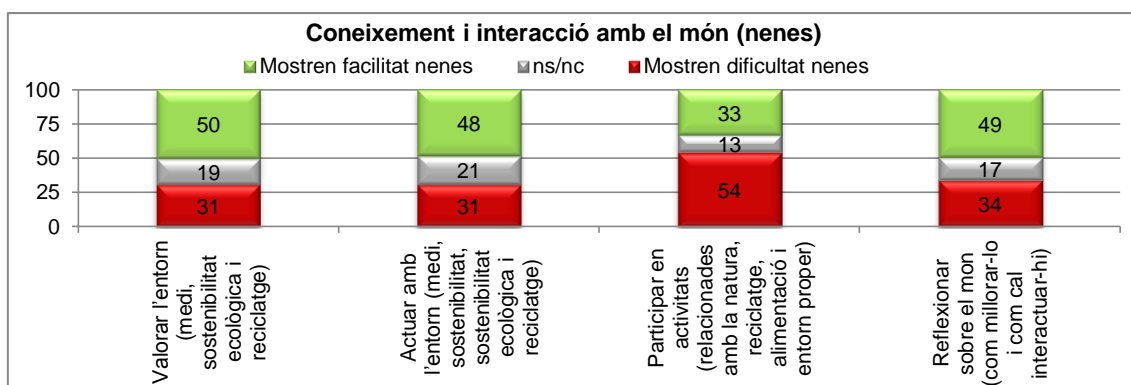
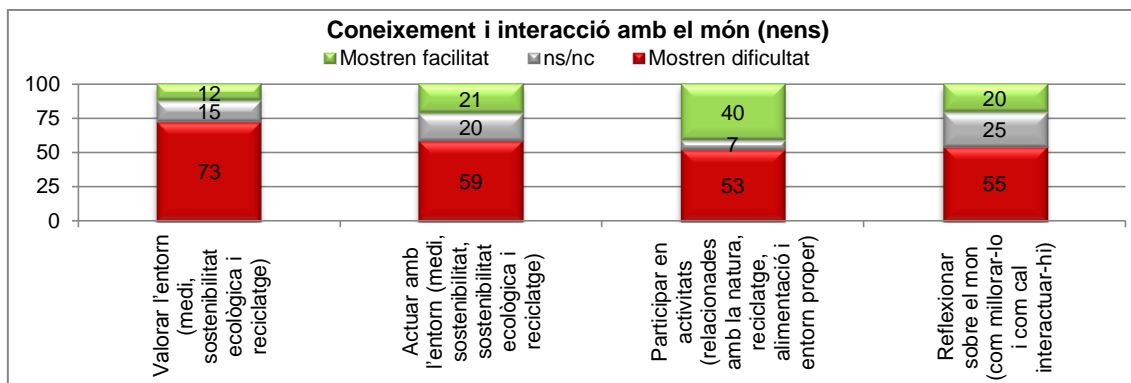


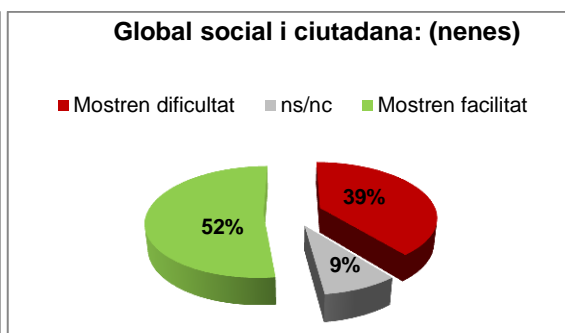
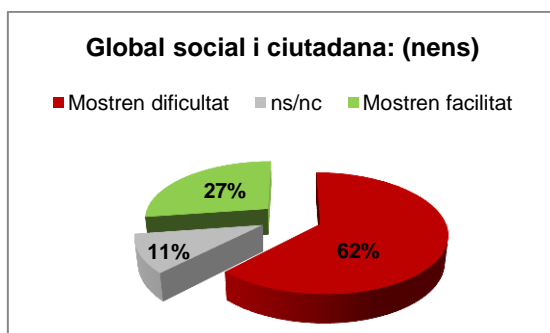
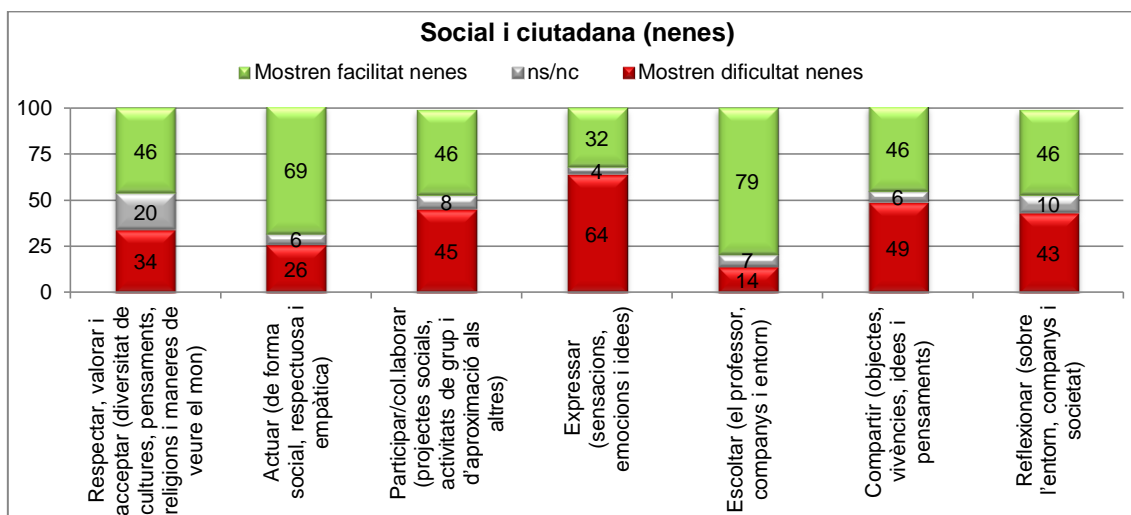
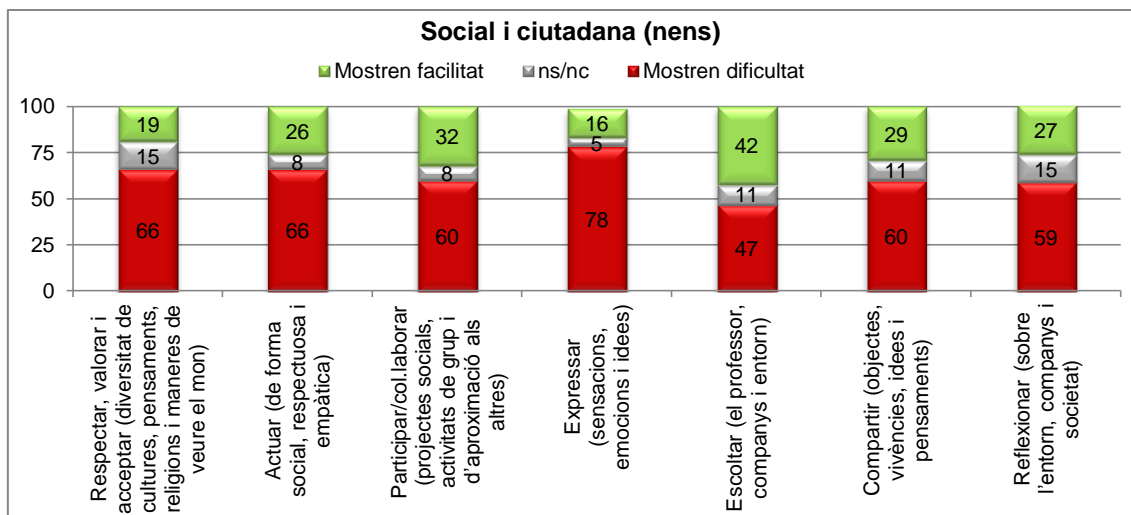
## **Annex 3**

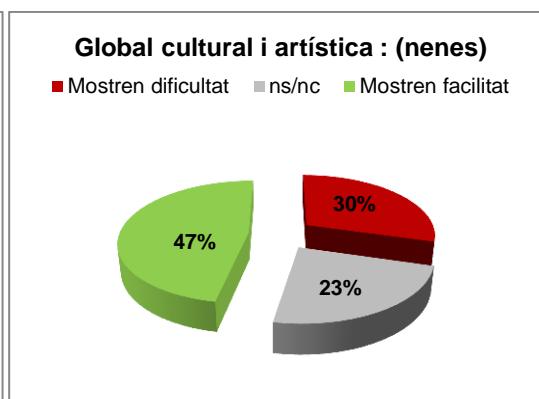
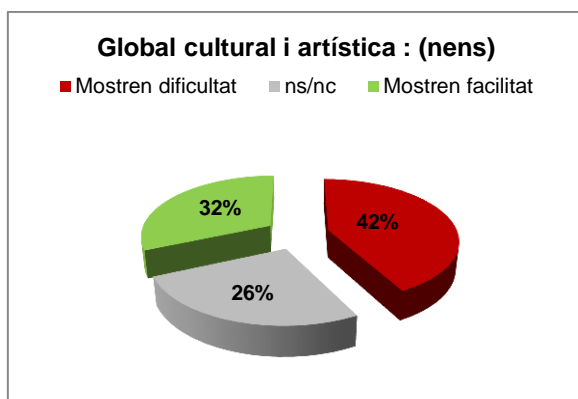
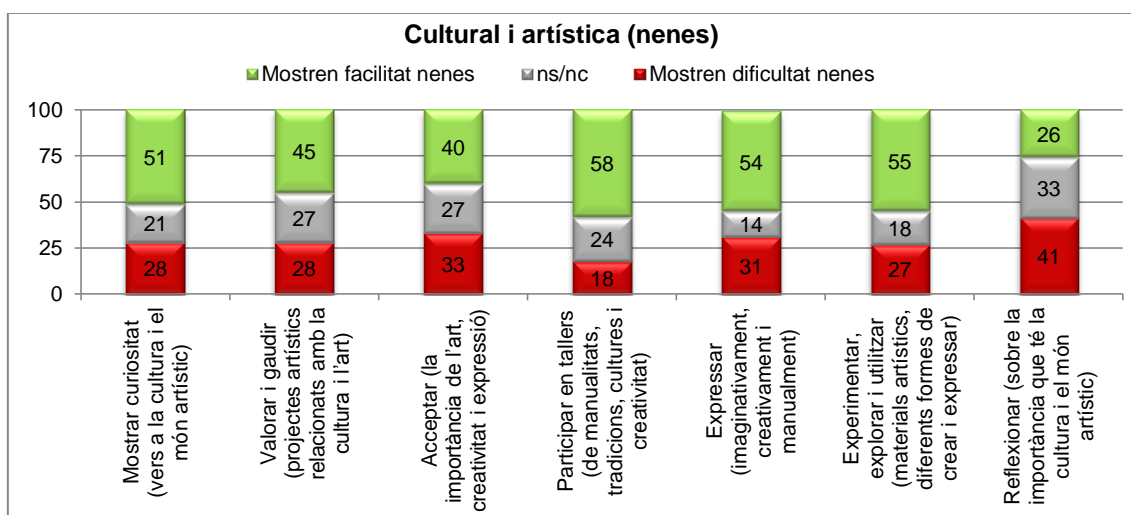
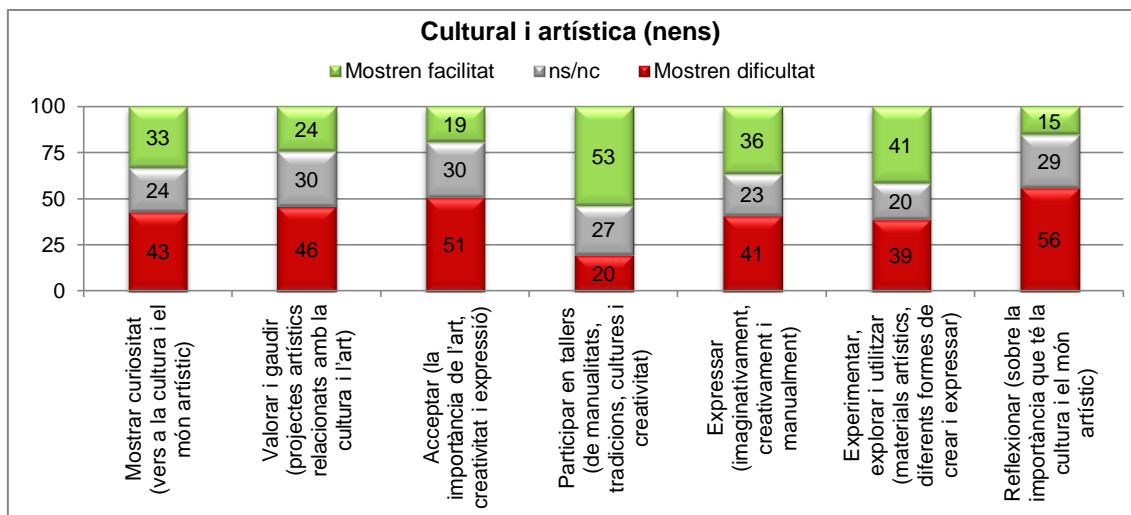
---

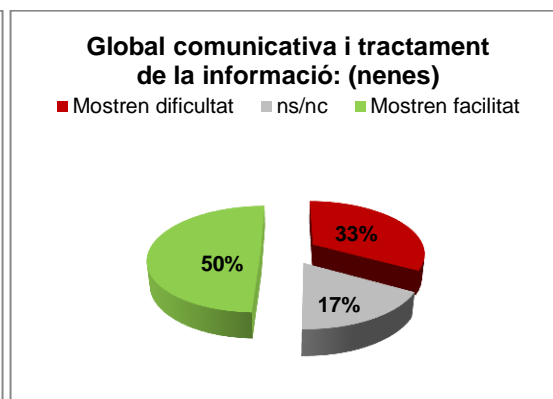
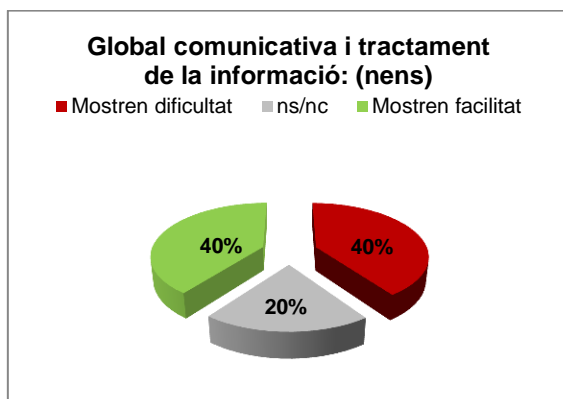
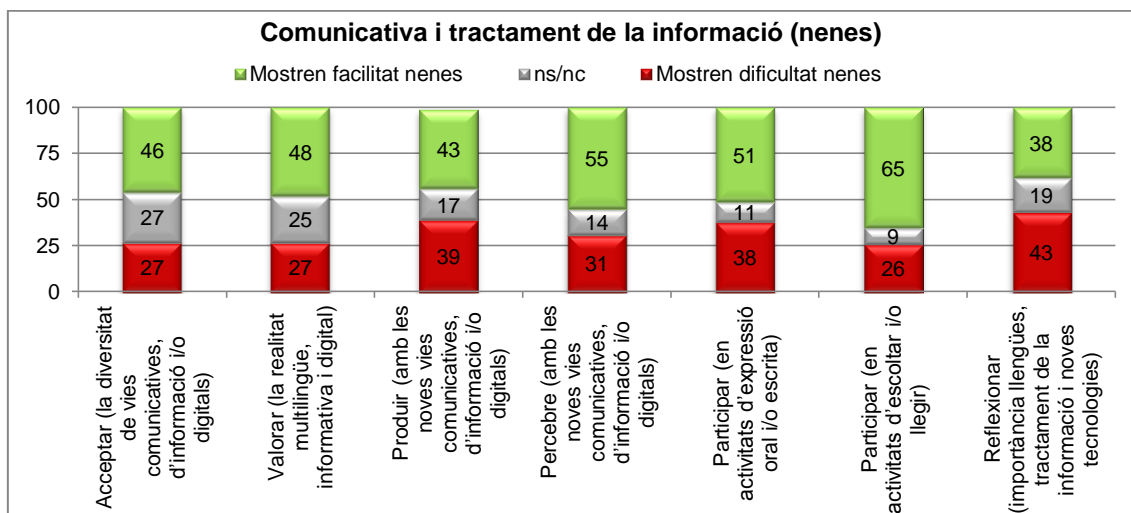
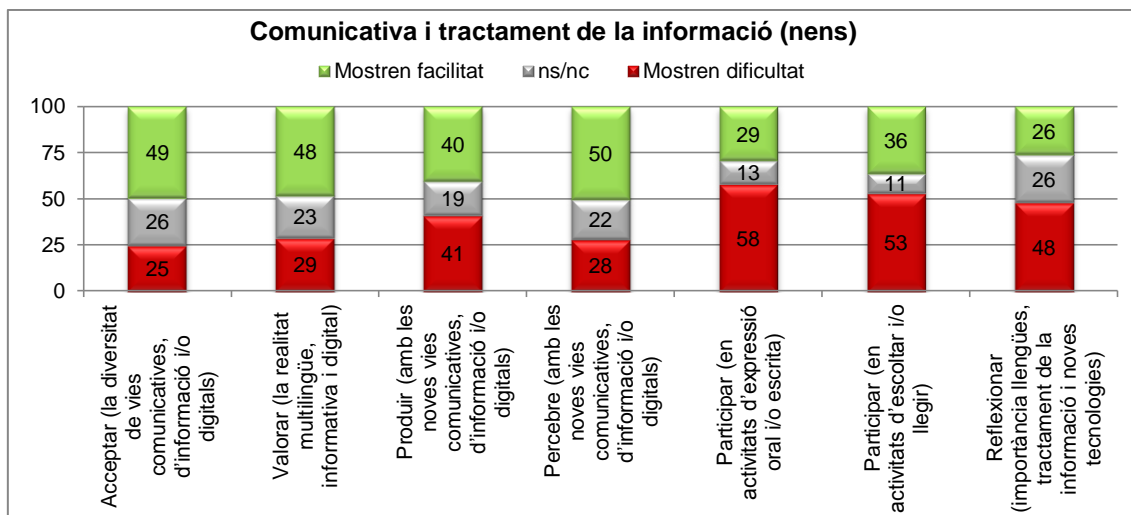
**Resultats qüestionari QC1-LVMEF-CB-BC.**



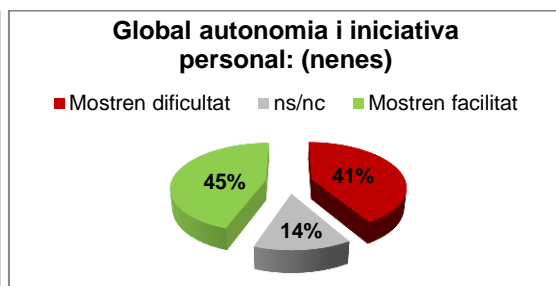
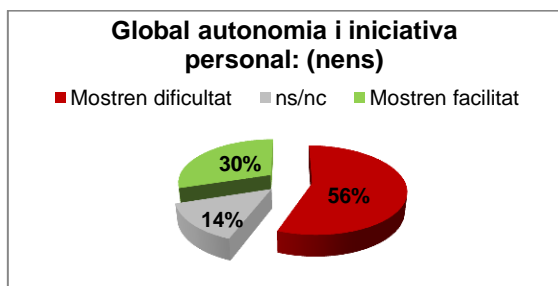
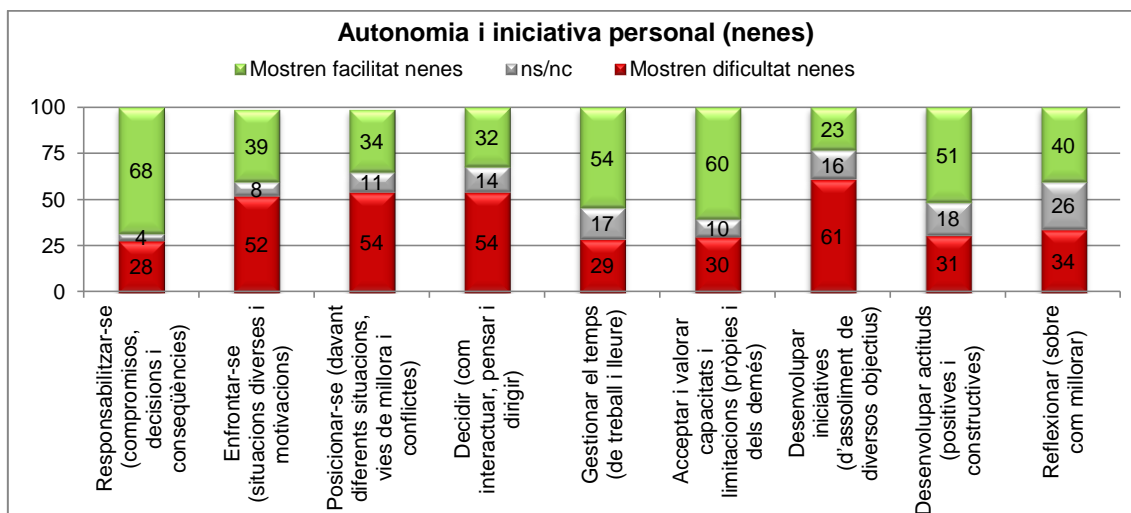
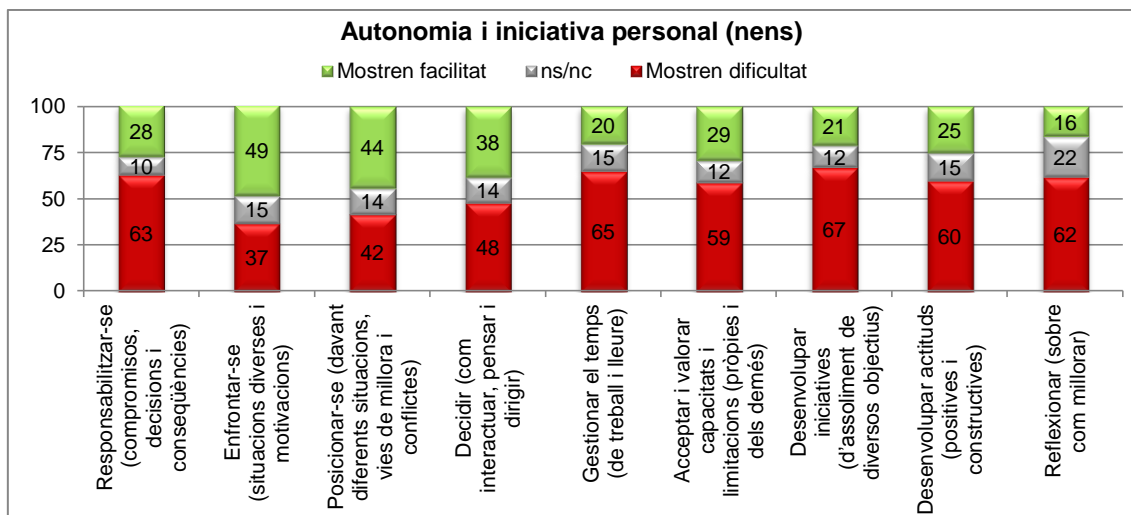


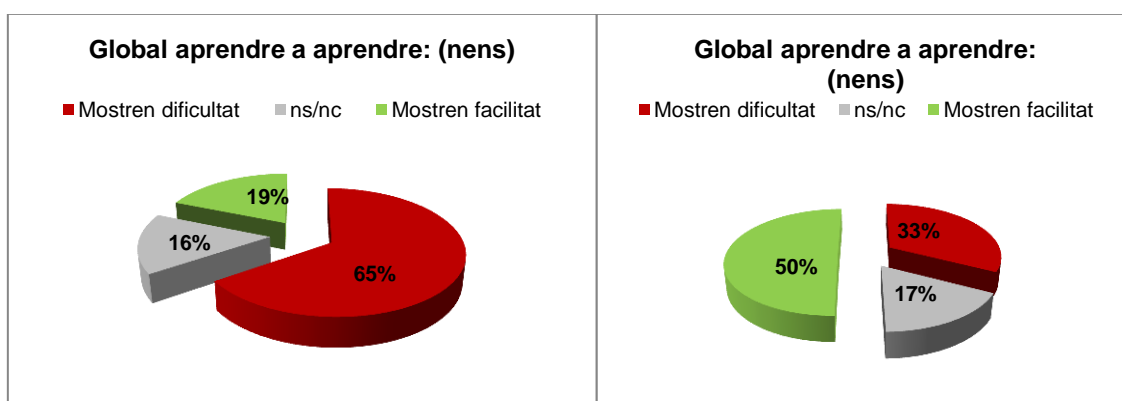
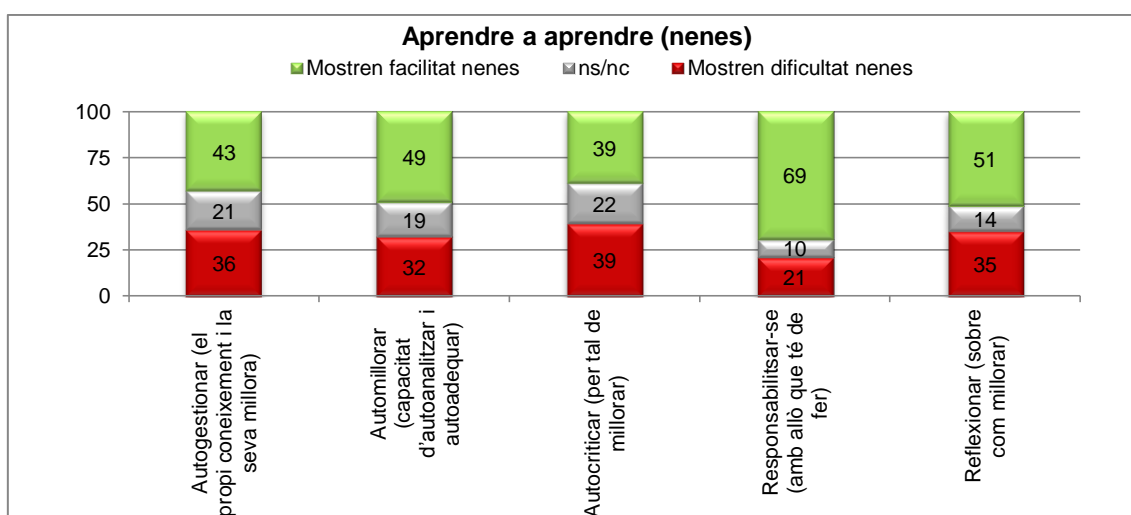
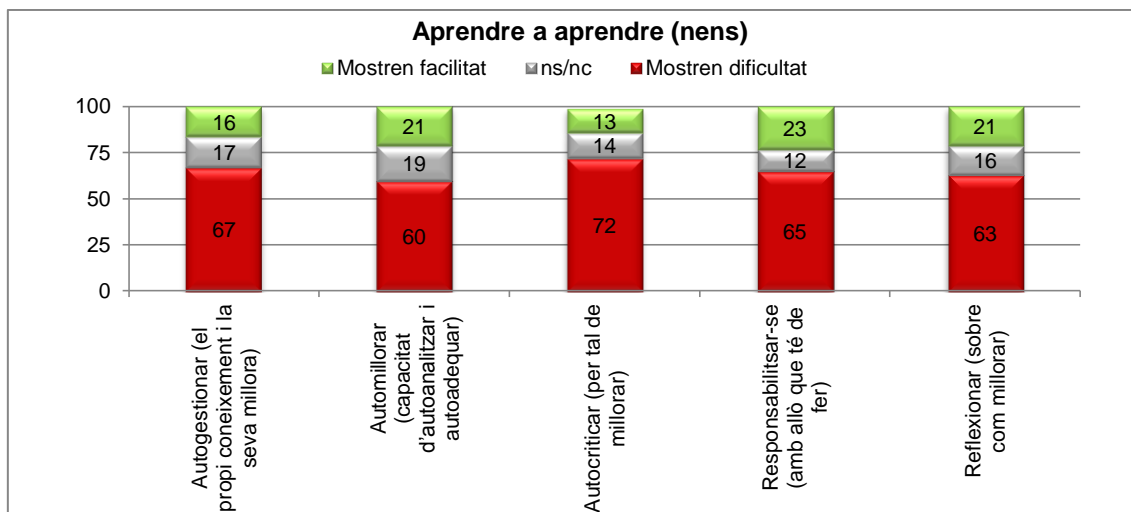




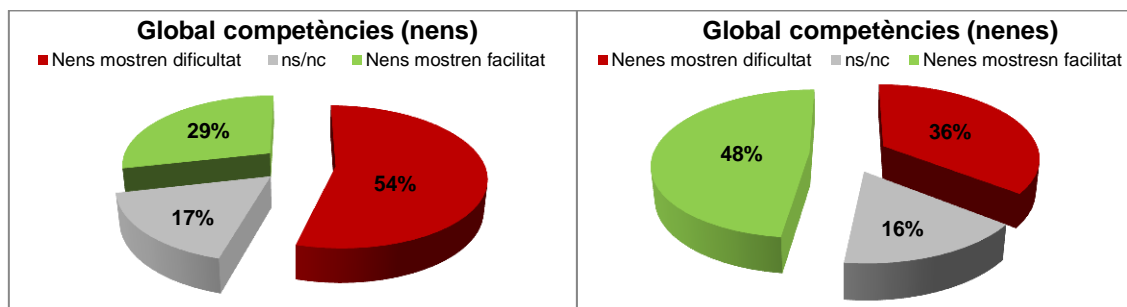
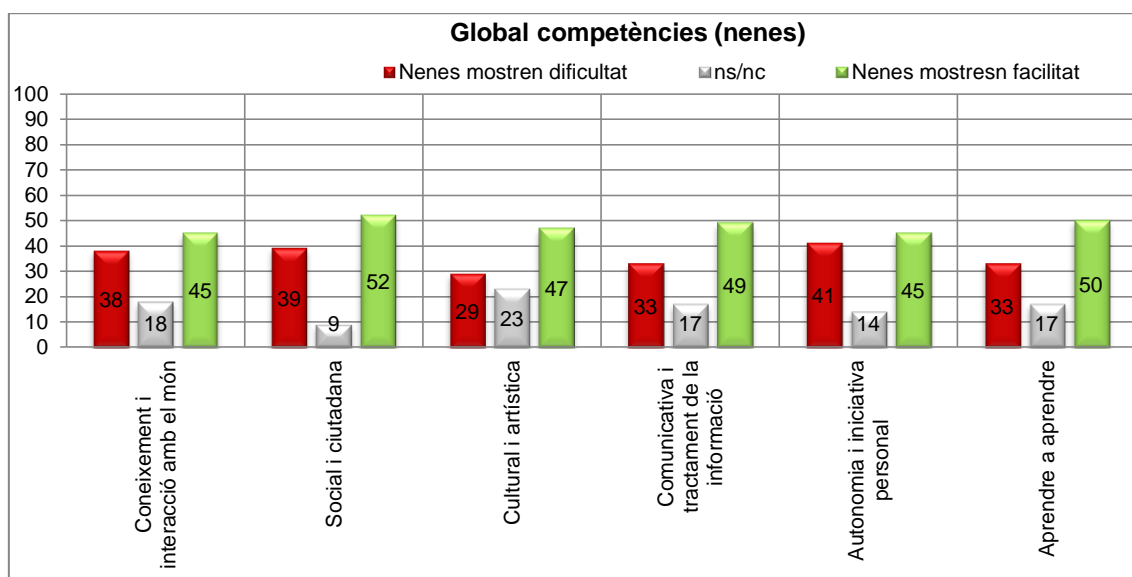
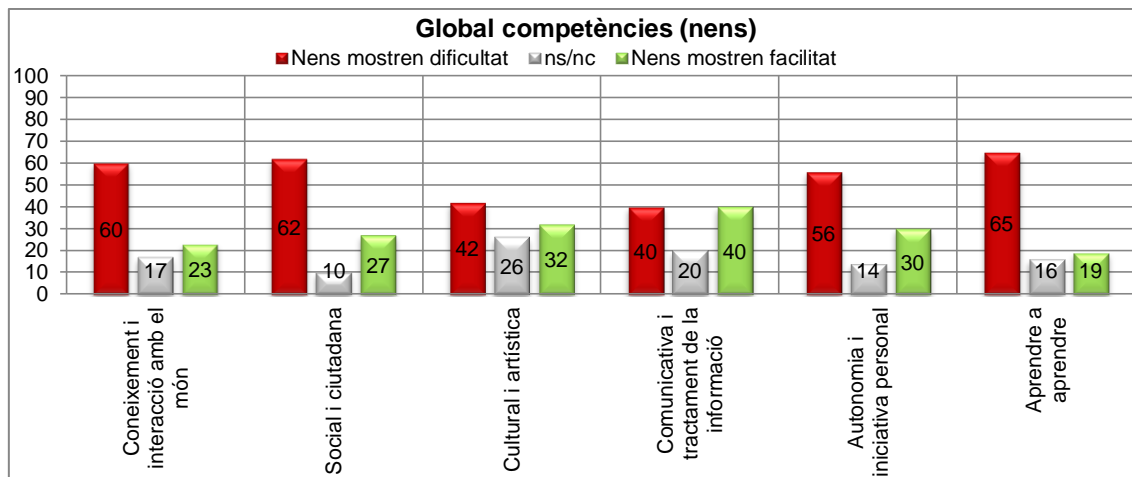


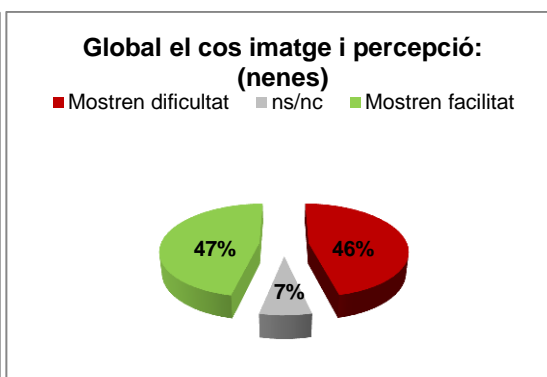
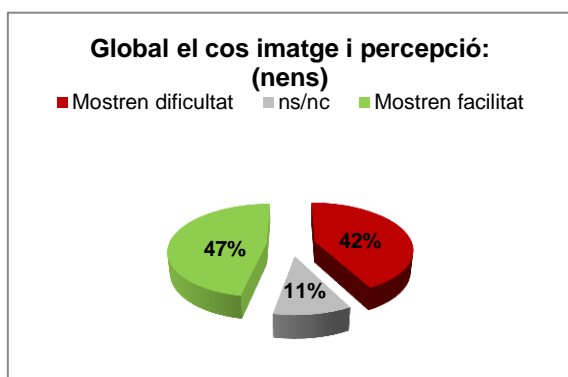
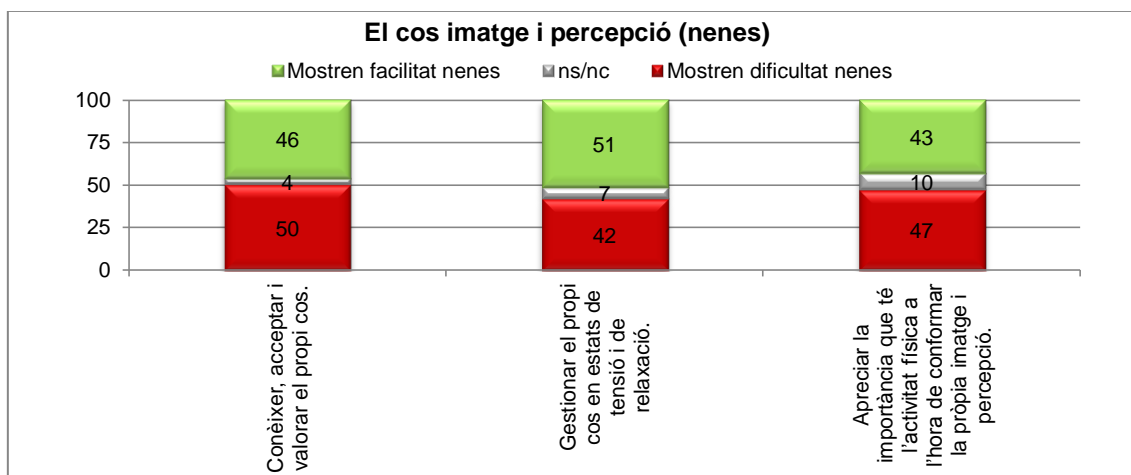
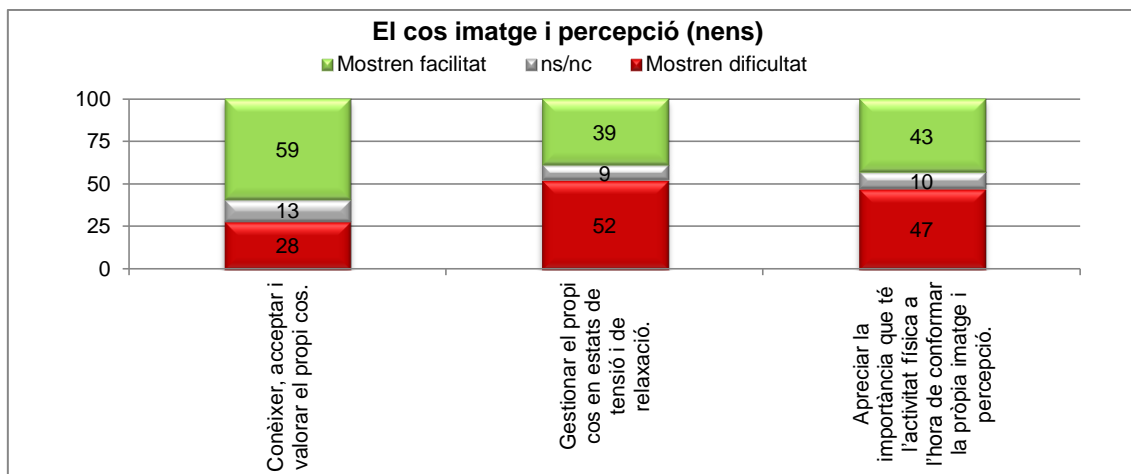


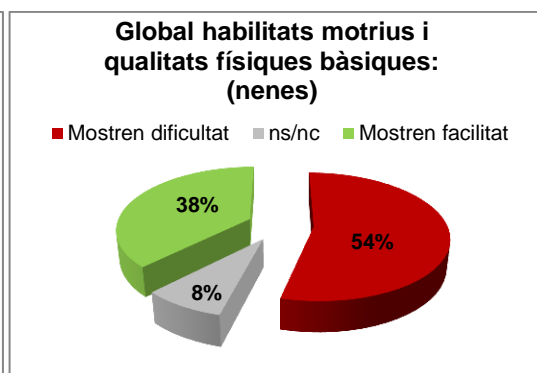
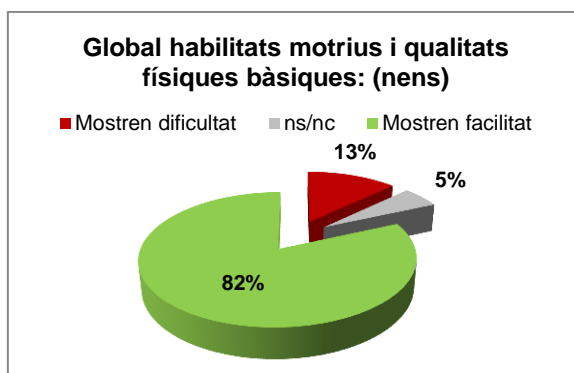
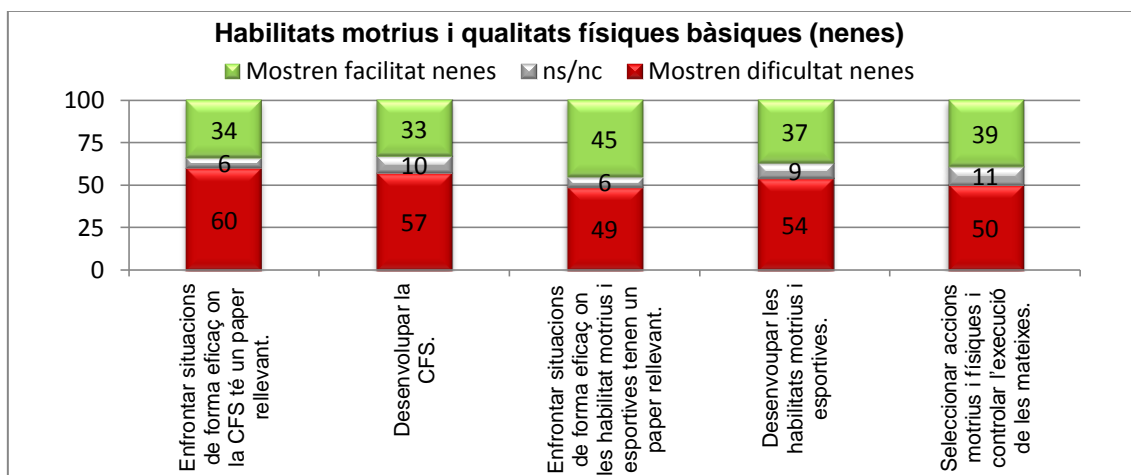
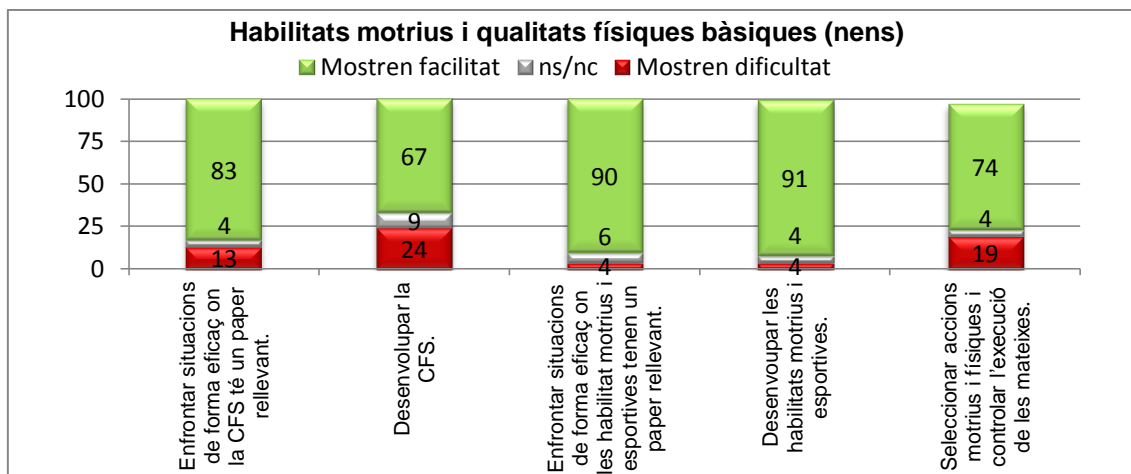


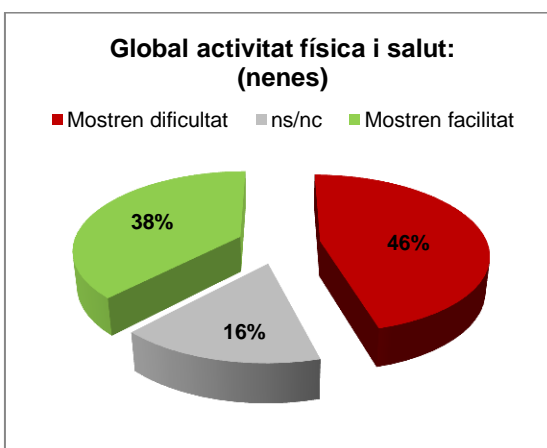
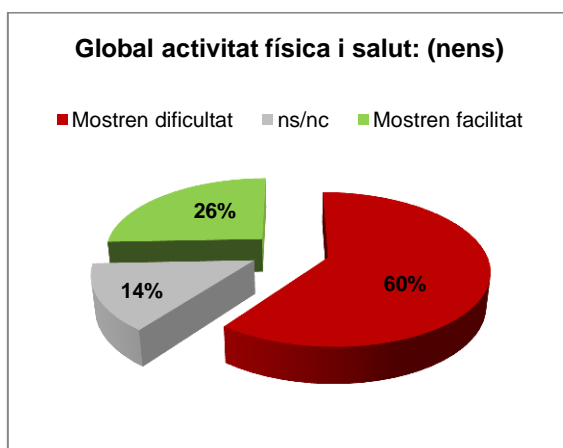
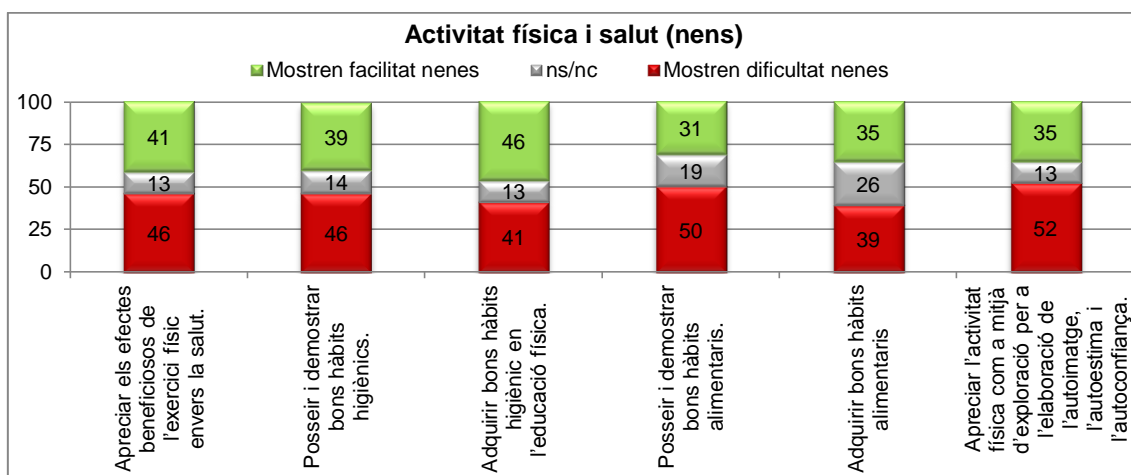
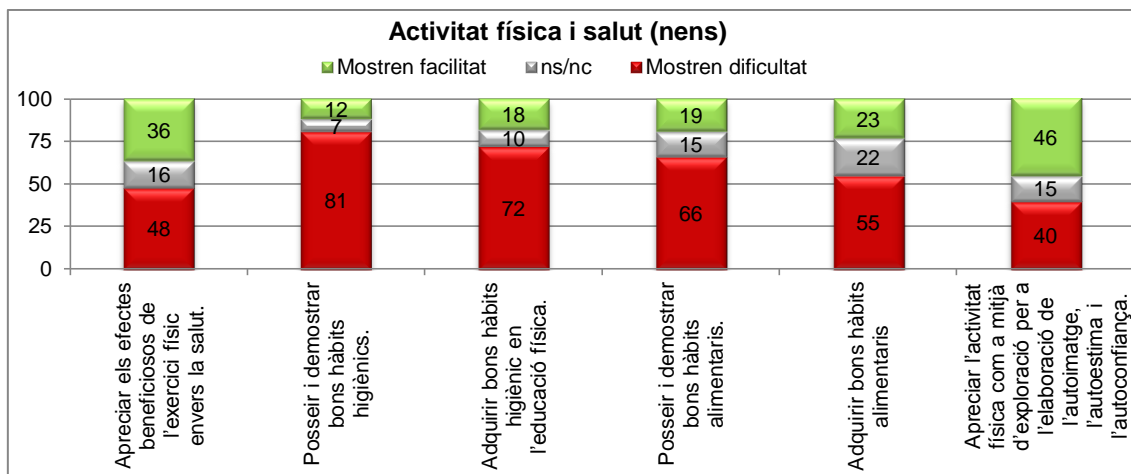


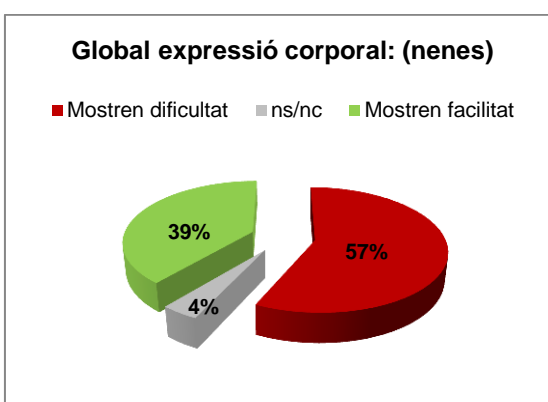
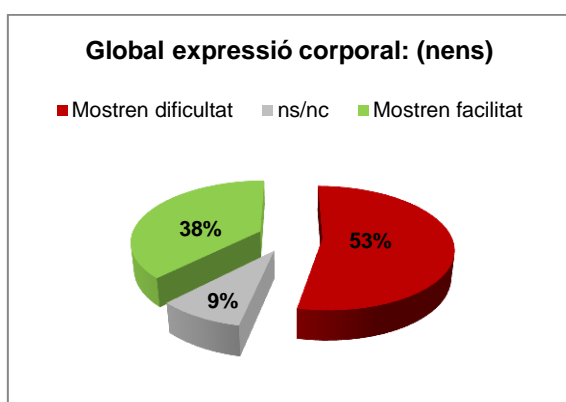
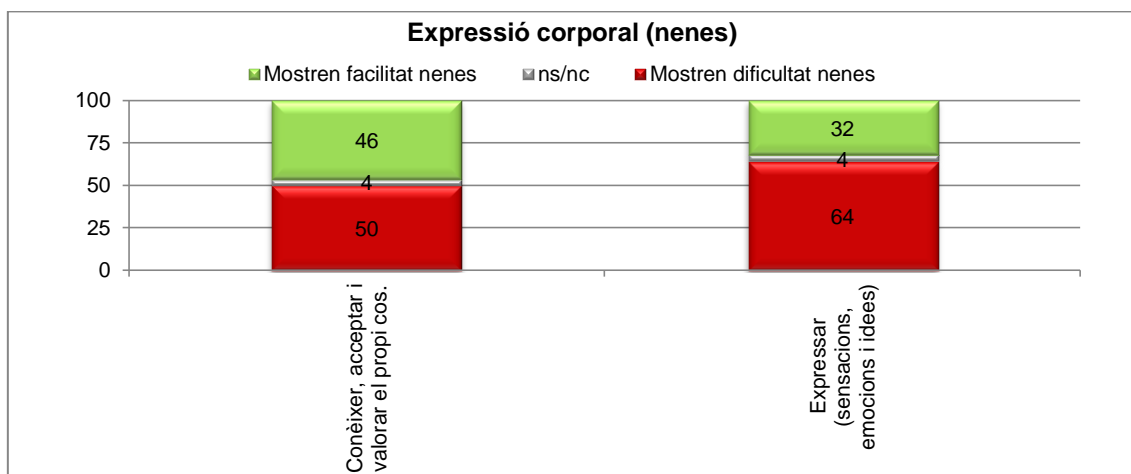
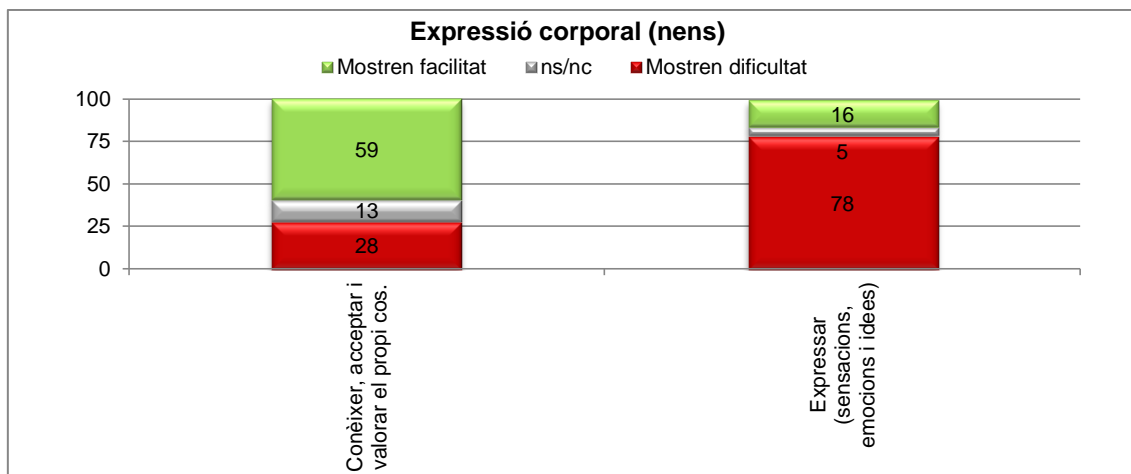
Com a resum de les competències, podem trobar les següents dades:

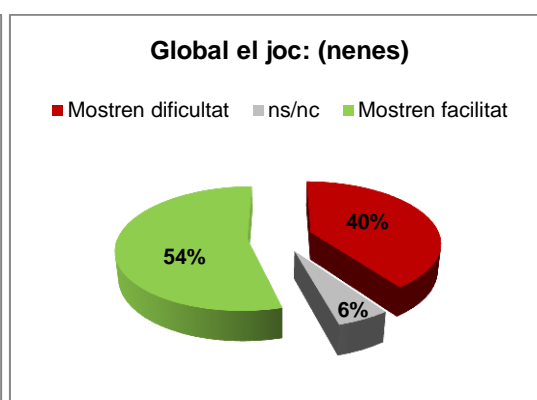
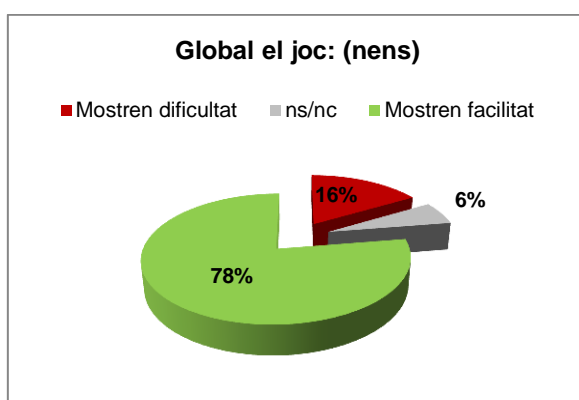
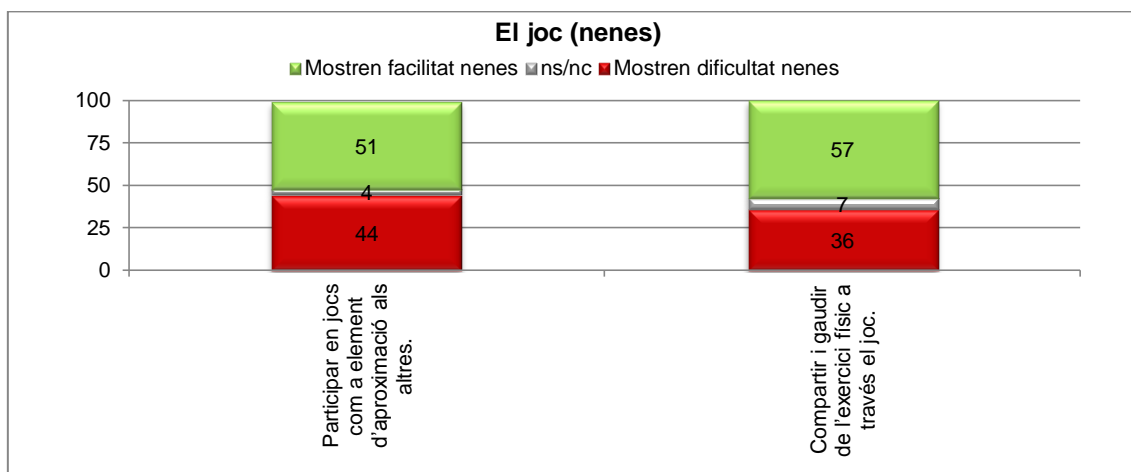
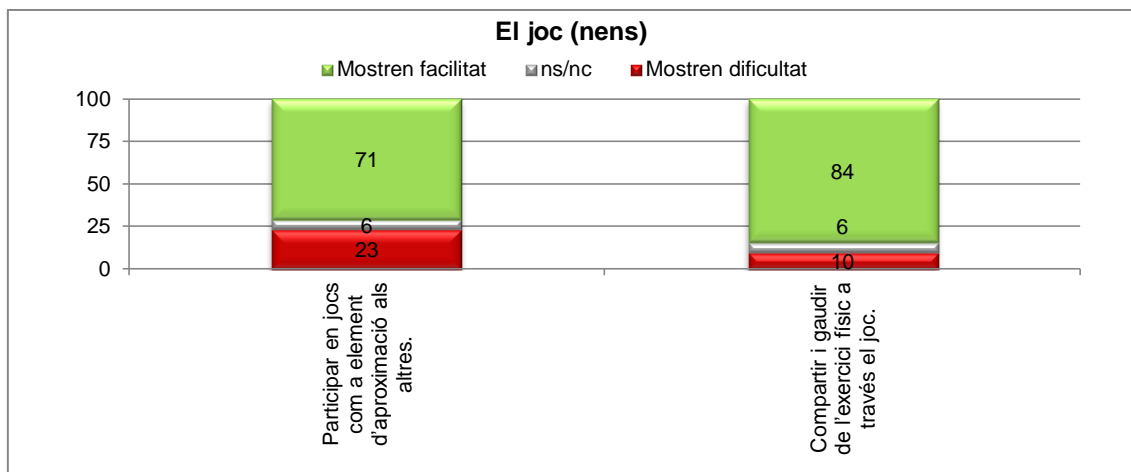




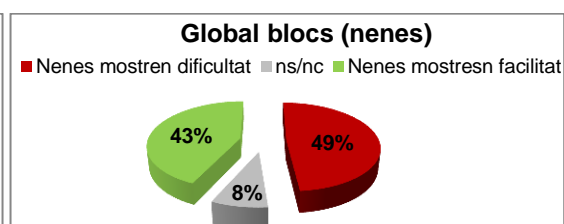
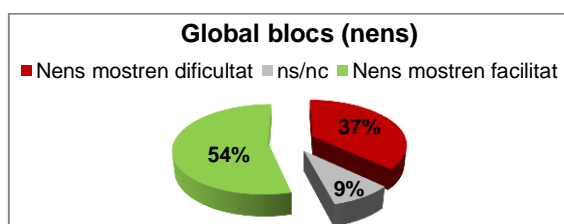
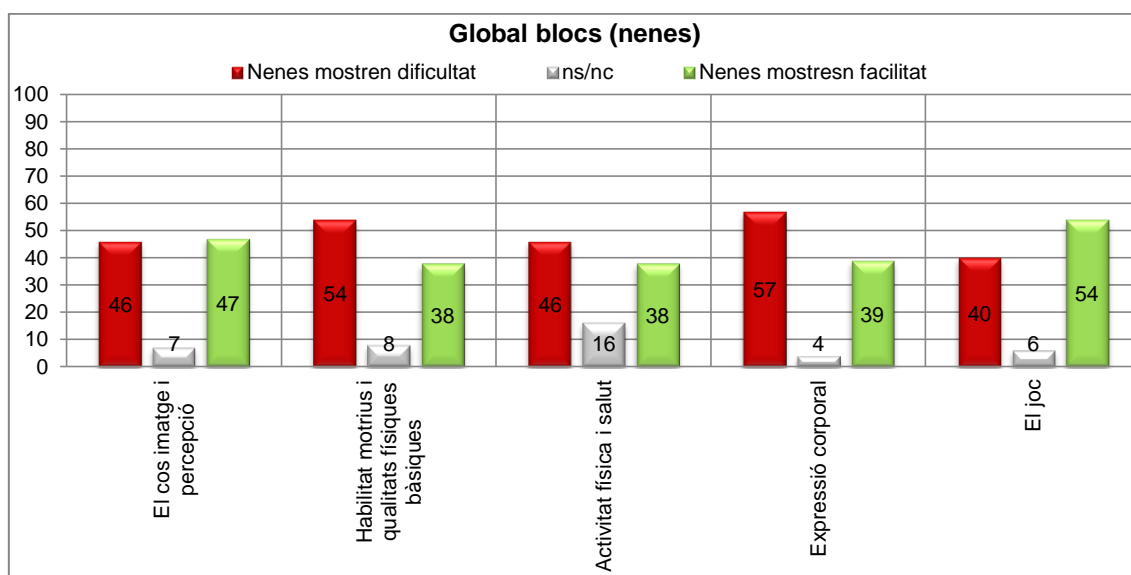
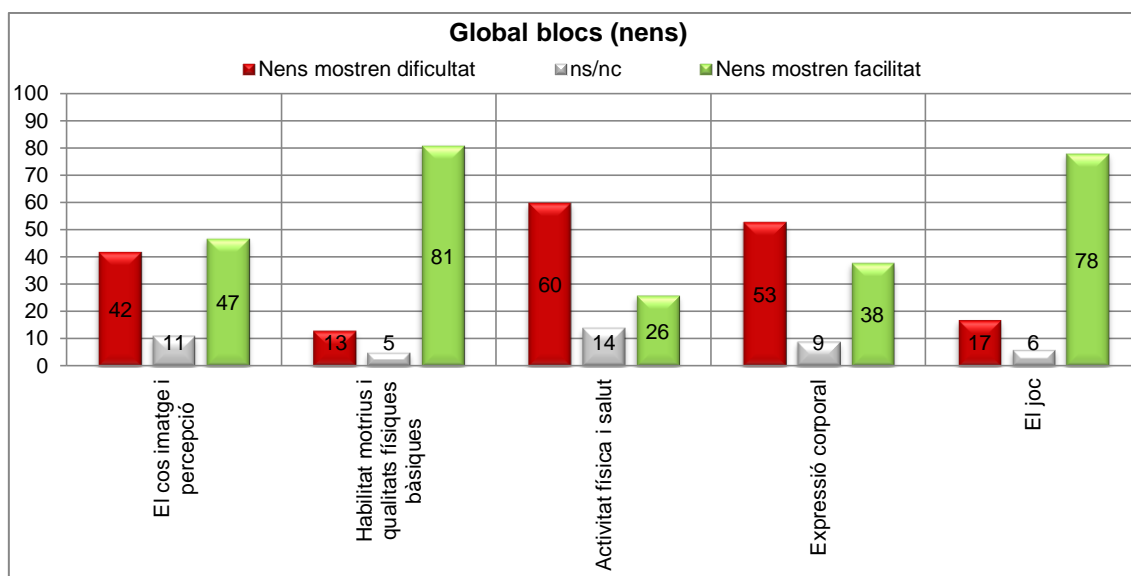












75 respostes

Mostra totes les respostes

Resum

CONTEXTUALITZACIÓ:

Sexe:

Home 53 71%

Dona 22 29%

En quina província exerceixes de mestre/a d'Educació Física?

Barcelona 45 60%

Girona 14 19%

Tarragona 11 15%

Lleida 5 7%

Quants anys fa que exerceixes de mestre/a d'Educació Física?

de 0 a 5 anys 14 19%

de 5 a 10 anys 17 23%

de 10 a 15 anys 20 27%

de 15 a 20 anys 12 16%

+ de 20 anys 12 16%

A quants infants nouvinguts marroquins has donat classes d'Educació Física durant la teva carrera professional? (aprox.)

de 1 a 10 10 13%

de 10 a 20 14 19%

de 20 a 40 16 21%

de 40 a 80 7 9%

+ de 80 28 37%

Coneixes com es treballa l'educació física al Marroc?

Molt 0 0%

Poc 18 24%

Gens 57 76%

COMPETÈNCIES BÀSIQUES NENS:

VALORAR L'ENTORN (medi, sostenibilitat ecològica, reciclatge...). [Competència Bàsica 1: CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB EL MÓN (NENS).]

Mostren dificultat en 55 73%

ns/nc 11 15%

Mostren facilitat en 9 12%

ACTUAR AMB L'ENTORN (medi, sostenibilitat ecològica, reciclatge...).  
[Competència Bàsica 1: CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB EL MÓN (NENS).]

Mostren dificultat en 44 59%

ns/nc 15 20%

Mostren facilitat en 16 21%

PARTICIPAR EN ACTIVITATS (aquàtiques, relacionades amb la natura, reciclatge, alimentació, entorn proper...). [Competència Bàsica 1: CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB EL MÓN (NENS).]

Mostren dificultat en 40 53%

ns/nc 5 7%

Mostren facilitat en 30 40%

REFLEXIONAR SOBRE EL MÓN (com millorar-lo, com cal interactuar-hi...).  
[Competència Bàsica 1: CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB EL MÓN (NENS).]

Mostren dificultat en 41 55%

ns/nc 19 25%

Mostren facilitat en 15 20%

RESPECTAR, VALORAR I ACCEPTAR (diversitat de cultures, pensaments, religions, maneres de veure el món...). [Competència Bàsica 2: COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA (NENS).]

Mostren dificultat en 49 66%

ns/nc 11 15%

Mostren facilitat en 14 19%

ACTUAR (de forma social, respectuosa, empàtica...). [Competència Bàsica 2: COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA (NENS).]

Mostren dificultat en 49 66%

ns/nc 6 8%

Mostren facilitat en 19 26%

PARTICIPAR/COL.LABORAR (projectes socials, activitats de grup, d'aproximació als altres...). [Competència Bàsica 2: COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA (NENS).]

Mostren dificultat en 45 60%

ns/nc 6 8%

Mostren facilitat en 24 32%

EXPRESSAR (sensacions, emocions, idees...) [Competència Bàsica 2: COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA (NENS).]

Mostren dificultat en 58 78%

ns/nc 4 5%

Mostren facilitat en 12 16%

ESCOLTAR (el professor, companys, entorn...). [Competència Bàsica 2:  
COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA (NENS).]

Mostren dificultat en 35 47%

ns/nc 8 11%

Mostren facilitat en 31 42%

COMPARTIR (objectes, vivències, idees, pensaments...). [Competència Bàsica 2:  
COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA (NENS).]

Mostren dificultat en 45 60%

ns/nc 8 11%

Mostren facilitat en 22 29%

REFLEXIONAR (sobre l'entorn, companys, societat...). [Competència Bàsica 2:  
COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA (NENS).]

Mostren dificultat en 44 59%

ns/nc 11 15%

Mostren facilitat en 20 27%

MOSTRAR CURIOSITAT (vers la cultura i el món artístic). [Competència Bàsica 3:  
COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA (NENS).]

Mostren dificultat en 32 43%

ns/nc 18 24%

Mostren facilitat en 25 33%

VALORAR I GAUDIR (projectes artístics relacionats amb la cultura i l'art).  
[Competència Bàsica 3: COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA (NENS).]

Mostren dificultat en 34 46%

ns/nc 22 30%

Mostren facilitat en 18 24%

ACCEPTAR (la importància de l'art, creativitat, expressió...). [Competència Bàsica 3:  
COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA (NENS).]

Mostren dificultat en 38 51%

ns/nc 22 30%

Mostren facilitat en 14 19%

PARTICIPAR EN TALLERS (de manualitats, tradicions, cultures, creativitat...).  
[Competència Bàsica 3: COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA (NENS).]

Mostren dificultat en	15	20%
ns/nc	20	27%
Mostren facilitat en	40	53%

EXPRESSAR (imaginativament, creativament, manualment...). [Competència Bàsica 3: COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA (NENS).]

Mostren dificultat en	30	41%
ns/nc	17	23%
Mostren facilitat en	27	36%

EXPERIMENTAR, EXPLORAR I UTILITZAR (materials artístics, diferents formes de crear i expressar, noves formes sensibles...). [Competència Bàsica 3: COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA (NENS).]

Mostren dificultat en	29	39%
ns/nc	15	20%
Mostren facilitat en	31	41%

REFLEXIONAR (sobre la importància que té la cultura i el món artístic [Competència Bàsica 3: COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA (NENS).]

Mostren dificultat en	42	56%
ns/nc	22	29%
Mostren facilitat en	11	15%

ACCEPTAR (la diversitat de vies comunicatives, d'informació i/o digitals).  
[Competència Bàsica 4: COMPETÈNCIA COMUNICATIVA, TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL (NENS).]

Mostren dificultat en	18	25%
ns/nc	19	26%
Mostren facilitat en	36	49%

VALORAR (la realitat multilingüe, informativa, digital...). [Competència Bàsica 4: COMPETÈNCIA COMUNICATIVA, TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL (NENS).]

Mostren dificultat en	21	29%
ns/nc	17	23%
Mostren facilitat en	35	48%

**PRODUIR** (amb les noves vies comunicatives, d'informació i/o digitals). [Competència Bàsica 4: COMPETÈNCIA COMUNICATIVA, TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL (NENS).]

Mostren dificultat en 30 41%

ns/nc 14 19%

Mostren facilitat en 29 40%

**PERCEBRE** (amb les noves vies comunicatives, d'informació i/o digitals [Competència Bàsica 4: COMPETÈNCIA COMUNICATIVA, TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL (NENS).]

Mostren dificultat en 20 28%

ns/nc 16 22%

Mostren facilitat en 36 50%

**PARTICIPAR** (en activitats d'expressió oral i/o escrita). [Competència Bàsica 4: COMPETÈNCIA COMUNICATIVA, TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL (NENS).]

Mostren dificultat en 42 58%

ns/nc 9 13%

Mostren facilitat en 21 29%

**PARTICIPAR** (en activitats d'escoltar i/o llegir). [Competència Bàsica 4: COMPETÈNCIA COMUNICATIVA, TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL (NENS).]

Mostren dificultat en 39 53%

ns/nc 8 11%

Mostren facilitat en 26 36%

**REFLEXIONAR** (sobre la importància que tenen les llengües, el tractament de la informació, les noves tecnologies...). [Competència Bàsica 4: COMPETÈNCIA COMUNICATIVA, TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL (NENS).]

Mostren dificultat en 35 48%

ns/nc 19 26%

Mostren facilitat en 19 26%

**RESPONSABILITZAR-SE** (compromisos, decisions, conseqüències...). [Competència Bàsica 5: AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENS).]

Mostren dificultat en 45 63%

ns/nc 7 10%

Mostren facilitat en 20 28%

ENFRONTAR-SE (situacions diverses, motivacions...). [Competència Bàsica 5:AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENS).]

Mostren dificultat en 27 37%

ns/nc 11 15%

Mostren facilitat en 35 48%

POSICIONAR-SE (davant diferents situacions, vies de millora, conflictes...). [Competència Bàsica 5:AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENS).]

Mostren dificultat en 30 42%

ns/nc 10 14%

Mostren facilitat en 31 44%

DECIDIR (com interactuar, pensar, dirigir...). [Competència Bàsica 5:AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENS).]

Mostren dificultat en 35 48%

ns/nc 10 14%

Mostren facilitat en 28 38%

GESTIONAR EL TEMPS (de treball i lleure). [Competència Bàsica 5:AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENS).]

Mostren dificultat en 46 65%

ns/nc 11 15%

Mostren facilitat en 14 20%

ACCEPTAR I VALORAR CAPACITATS I LIMITACIONS (pròpies i dels demés). [Competència Bàsica 5:AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENS).]

Mostren dificultat en 43 59%

ns/nc 9 12%

Mostren facilitat en 21 29%

DESENVOLUPAR INICIATIVES (d'assoliment de diversos objectius...). [Competència Bàsica 5:AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENS).]

Mostren dificultat en 49 67%

ns/nc 9 12%

Mostren facilitat en 15 21%

DESENVOLUPAR ACTITUDS (positives, constructives...). [Competència Bàsica 5:AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENS).]

Mostren dificultat en 44 60%

ns/nc 11 15%

Mostren facilitat en 18 25%

REFLEXIONAR (sobre com millorar l'entorn). [Competència Bàsica 5:AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENS).]

Mostren dificultat en 45 62%

ns/nc 16 22%

Mostren facilitat en 12 16%

AUTOGESTIONAR (el propi coneixement i la seva millora). [Competència Bàsica 6: APRENDRE A APRENDRE (NENS).]

Mostren dificultat en 46 67%

ns/nc 12 17%

Mostren facilitat en 11 16%

AUTOMILLORAR (capacitat d'autoanalitzar i autoadequar). [Competència Bàsica 6: APRENDRE A APRENDRE (NENS).]

Mostren dificultat en 41 60%

ns/nc 13 19%

Mostren facilitat en 14 21%

AUTOCRITICAR (per tal de millorar). [Competència Bàsica 6: APRENDRE A APRENDRE (NENS).]

Mostren dificultat en 50 72%

ns/nc 10 14%

Mostren facilitat en 9 13%

RESPONSABILITZAR-SE (amb allò que té de fer). [Competència Bàsica 6: APRENDRE A APRENDRE (NENS).]

Mostren dificultat en 45 65%

ns/nc 8 12%

Mostren facilitat en 16 23%

REFLEXIONAR (sobre com millorar). [Competència Bàsica 6: APRENDRE A APRENDRE (NENS).]

Mostren dificultat en 43 63%

ns/nc 11 16%

Mostren facilitat en 14 21%

COMPETÈNCIES BÀSIQUES NENES:



VALORAR L'ENTORN (medi, sostenibilitat ecològica, reciclatge...). [Competència Bàsica 1: CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB EL MÓN (NENES).]

Mostren dificultat en 22 31%

ns/nc 13 19%

Mostren facilitat en 35 50%

ACTUAR AMB L'ENTORN (medi, sostenibilitat ecològica, reciclatge...). [Competència Bàsica 1: CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB EL MÓN (NENES).]

Mostren dificultat en 22 31%

ns/nc 15 21%

Mostren facilitat en 34 48%

PARTICIPAR EN ACTIVITATS (aquàtiques, relacionades amb la natura, reciclatge, alimentació, entorn proper...). [Competència Bàsica 1: CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB EL MÓN (NENES).]

Mostren dificultat en 38 54%

ns/nc 9 13%

Mostren facilitat en 23 33%

REFLEXIONAR SOBRE EL MÓN (com millorar-lo, com cal interactuar-hi...). [Competència Bàsica 1: CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB EL MÓN (NENES).]

Mostren dificultat en 24 34%

ns/nc 12 17%

Mostren facilitat en 35 49%

RESPECTAR, VALORAR I ACCEPTAR (diversitat de cultures, pensaments, religions, maneres de veure el món...). [Competència Bàsica 2: COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA (NENES).]

Mostren dificultat en 24 34%

ns/nc 14 20%

Mostren facilitat en 33 46%

ACTUAR (de forma social, respectuosa, empàtica...). [Competència Bàsica 2: COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA (NENES).]

Mostren dificultat en 18 26%

ns/nc 4 6%

Mostren facilitat en 48 69%

PARTICIPAR/COL.LABORAR (projectes socials, activitats de grup, d'aproximació als altres...). [Competència Bàsica 2: COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA (NENES).]

Mostren dificultat en 32 45%

ns/nc 6 8%

Mostren facilitat en 33 46%

**EXPRESSAR** (sensacions, emocions, idees...) [Competència Bàsica 2:  
COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA (NENES).]

Mostren dificultat en 44 64%

ns/nc 3 4%

Mostren facilitat en 22 32%

**ESCOLTAR** (el professor, companys, entorn...). [Competència Bàsica 2:  
COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA (NENES).]

Mostren dificultat en 10 14%

ns/nc 5 7%

Mostren facilitat en 56 79%

**COMPARTIR** (objectes, vivències, idees, pensaments...). [Competència Bàsica 2:  
COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA (NENES).]

Mostren dificultat en 34 49%

ns/nc 4 6%

Mostren facilitat en 32 46%

**REFLEXIONAR** (sobre l'entorn, companys, societat...). [Competència Bàsica 2:  
COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA (NENES).]

Mostren dificultat en 30 43%

ns/nc 7 10%

Mostren facilitat en 32 46%

**MOSTRAR CURIOSITAT** (vers la cultura i el món artístic). [Competència Bàsica 3:  
COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA (NENES).]

Mostren dificultat en 20 28%

ns/nc 15 21%

Mostren facilitat en 36 51%

**VALORAR I GAUDIR** (projectes artístics relacionats amb la cultura i l'art).  
[Competència Bàsica 3: COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA (NENES).]

Mostren dificultat en 20 28%

ns/nc 19 27%

Mostren facilitat en 32 45%

ACCEPTAR (la importància de l'art, creativitat, expressió...). [Competència Bàsica 3: COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA (NENES).]

Mostren dificultat en 23 33%

ns/nc 19 27%

Mostren facilitat en 28 40%

PARTICIPAR EN TALLERS (de manualitats, tradicions, cultures, creativitat...). [Competència Bàsica 3: COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA (NENES).]

Mostren dificultat en 13 18%

ns/nc 17 24%

Mostren facilitat en 41 58%

EXPRESSAR (imaginativament, creativament, manualment...). [Competència Bàsica 3: COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA (NENES).]

Mostren dificultat en 22 31%

ns/nc 10 14%

Mostren facilitat en 38 54%

EXPERIMENTAR, EXPLORAR I UTILITZAR (materials artístics, diferents formes de crear i expressar, noves formes sensibles...). [Competència Bàsica 3: COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA (NENES).]

Mostren dificultat en 19 27%

ns/nc 13 18%

Mostren facilitat en 39 55%

REFLEXIONAR (sobre la importància que té la cultura i el món artístic [Competència Bàsica 3: COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA (NENES).]

Mostren dificultat en 29 41%

ns/nc 23 33%

Mostren facilitat en 18 26%

ACCEPTAR (la diversitat de vies comunicatives, d'informació i/o digitals). [Competència bàsica 4: COMPETÈNCIA COMUNICATIVA, TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL (NENES).]

Mostren dificultat en 19 27%

ns/nc 19 27%

Mostren facilitat en 33 46%

VALORAR (la realitat multilingüe, informativa, digital...). [Competència bàsica 4: COMPETÈNCIA COMUNICATIVA, TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL (NENES).]

Mostren dificultat en 19 27%

ns/nc 18 25%

Mostren facilitat en 34 48%

**PRODUIR** (amb les noves vies comunicatives, d'informació i/o digitals). [Competència bàsica 4: COMPETÈNCIA COMUNICATIVA, TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL (NENES).]

Mostren dificultat en 27 39%

ns/nc 12 17%

Mostren facilitat en 30 43%

**PERCEBRE** (amb les noves vies comunicatives, d'informació i/o digitals). [Competència bàsica 4: COMPETÈNCIA COMUNICATIVA, TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL (NENES).]

Mostren dificultat en 22 31%

ns/nc 10 14%

Mostren facilitat en 39 55%

**PARTICIPAR** (en activitats d'expressió oral i/o escrita). [Competència bàsica 4: COMPETÈNCIA COMUNICATIVA, TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL (NENES).]

Mostren dificultat en 27 38%

ns/nc 8 11%

Mostren facilitat en 36 51%

**PARTICIPAR** (en activitats d'escoltar i/o llegir). [Competència bàsica 4: COMPETÈNCIA COMUNICATIVA, TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL (NENES).]

Mostren dificultat en 18 26%

ns/nc 6 9%

Mostren facilitat en 45 65%

**REFLEXIONAR** (sobre la importància que tenen les llengües, el tractament de la informació, les noves tecnologies...). [Competència bàsica 4: COMPETÈNCIA COMUNICATIVA, TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL (NENES).]

Mostren dificultat en 30 43%

ns/nc 13 19%

Mostren facilitat en 26 38%

RESPONSABILITZAR-SE (compromisos, decisions, conseqüències...). [Competència bàsica 5: AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENES).]

Mostren dificultat en 20 28%

ns/nc 3 4%

Mostren facilitat en 48 68%

ENFRONTAR-SE (situacions diverses, motivacions...). [Competència bàsica 5: AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENES).]

Mostren dificultat en 37 52%

ns/nc 6 8%

Mostren facilitat en 28 39%

POSICIONAR-SE (davant diferents situacions, vies de millora, conflictes...). [Competència bàsica 5: AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENES).]

Mostren dificultat en 38 54%

ns/nc 8 11%

Mostren facilitat en 24 34%

DECIDIR (com interactuar, pensar, dirigir...). [Competència bàsica 5: AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENES).]

Mostren dificultat en 38 54%

ns/nc 10 14%

Mostren facilitat en 23 32%

GESTIONAR EL TEMPS (de treball i lleure). [Competència bàsica 5: AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENES).]

Mostren dificultat en 20 29%

ns/nc 12 17%

Mostren facilitat en 38 54%

ACCEPTAR I VALORAR CAPACITATS I LIMITACIONS (pròpies i dels demés). [Competència bàsica 5: AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENES).]

Mostren dificultat en 21 30%

ns/nc 7 10%

Mostren facilitat en 42 60%

DESENVOLUPAR INICIATIVES (d'assoliment de diversos objectius...). [Competència bàsica 5: AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENES).]

Mostren dificultat en 42 61%

ns/nc 11 16%

Mostren facilitat en 16 23%

DESENVOLUPAR ACTITUDS (positives, constructives...). [Competència bàsica 5: AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENES).]

Mostren dificultat en 22 31%

ns/nc 13 18%

Mostren facilitat en 36 51%

REFLEXIONAR (sobre com millorar l'entorn). [Competència bàsica 5: AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL (NENES).]

Mostren dificultat en 24 34%

ns/nc 18 26%

Mostren facilitat en 28 40%

AUTOGESTIONAR (el propi coneixement i la seva millora). [Competència bàsica 6: APRENDRE A APRENDRE (NENES).]

Mostren dificultat en 25 36%

ns/nc 15 21%

Mostren facilitat en 30 43%

AUTOMILLORAR (capacitat d'autoanalitzar i autoadequar). [Competència bàsica 6: APRENDRE A APRENDRE (NENES).]

Mostren dificultat en 22 32%

ns/nc 13 19%

Mostren facilitat en 34 49%

AUTOCRITICAR (per tal de millorar). [Competència bàsica 6: APRENDRE A APRENDRE (NENES).]

Mostren dificultat en 27 39%

ns/nc 15 22%

Mostren facilitat en 27 39%

RESPONSABILITZAR-SE (amb allò que té de fer). [Competència bàsica 6: APRENDRE A APRENDRE (NENES).]

Mostren dificultat en 15 21%

ns/nc 7 10%

Mostren facilitat en 48 69%

REFLEXIONAR (sobre com millorar). [Competència bàsica 6: APRENDRE A APRENDRE (NENES).]

Mostren dificultat en 25 35%

ns/nc 10 14%

Mostren facilitat en 36 51%

**BLOCS DE CONTINGUTS NENS:**

**CONÈIXER, ACCEPTAR I VALORAR EL PROPI COS** [Bloc de Continguts 1: EL COS IMATGE I PERCEPCIÓ (NENS).]

Mostren dificultat en 19 28%

ns/nc 9 13%

Mostren facilitat en 41 59%

**GESTIONAR EL PROPI COS** (es estats de tensió i relaxació). [Bloc de Continguts 1: EL COS IMATGE I PERCEPCIÓ (NENS).]

Mostren dificultat en 36 52%

ns/nc 6 9%

Mostren facilitat en 27 39%

**APRECIAR LA IMPORTÀNCIA QUE TÉ L'ACTIVITAT FÍSICA** (a l'hora de conformar la propia imatge i percepció). [Bloc de Continguts 1: EL COS IMATGE I PERCEPCIÓ (NENS).]

Mostren dificultat en 33 47%

ns/nc 7 10%

Mostren facilitat en 30 43%

**ENFRONTAR SITUACIONS DE FORMA EFICAÇ ON LA CONDICIÓN FÍSICA SALUDABLE TÉ UN PAPER RELLEVANT** (força, velocitat, resistència i A.D.M.). [Bloc de Continguts 2: HABILITATS MOTRIUS I QUALITATS FÍSQUES BÀSIQUES (NENS).]

Mostren dificultat en 9 13%

ns/nc 3 4%

Mostren facilitat en 57 83%

**DESENVOLUPAR LA CONDICIÓN FÍSICA SALUDABLE** [Bloc de Continguts 2: HABILITATS MOTRIUS I QUALITATS FÍSQUES BÀSIQUES (NENS).]

Mostren dificultat en 17 24%

ns/nc 6 9%

Mostren facilitat en 47 67%

**ENFRONTAR SITUACIONS DE FORMA EFICAÇ ON LES HABILITAT MOTRIUS I ESPORTIVES TENEN UN PAPER RELLEVANT** (salts, girs,

desplaçaments i manipulació d'objectes). [Bloc de Continguts 2: HABILITATS MOTRIUS I QUALITATS FÍSiques BÀSIQUES (NENS).]

Mostren dificultat en	3	4%
ns/nc	4	6%
Mostren facilitat en	63	90%

DESENVOLUPAR LES HABILITATS MOTRIUS ESPORTIVES [Bloc de Continguts 2: HABILITATS MOTRIUS I QUALITATS FÍSiques BÀSIQUES (NENS).]

Mostren dificultat en	3	4%
ns/nc	3	4%
Mostren facilitat en	64	91%

SELECCIONAR ACCIONS MOTRIUS I FÍSiques I CONTROLAR LES ACCIONS DE LES MATEIXES. [Bloc de Continguts 2: HABILITATS MOTRIUS I QUALITATS FÍSiques BÀSIQUES (NENS).]

Mostren dificultat en	13	19%
ns/nc	5	7%
Mostren facilitat en	51	74%

APRECIAR ELS EFECTS BENEFICIOSOS DE L'EXERCICI FÍSIC ENVERS LA SALUT. [Bloc de Continguts 3: ACTIVITAT FÍSICA I SALUT (NENS).]

Mostren dificultat en	33	48%
ns/nc	11	16%
Mostren facilitat en	25	36%

POSSEIR I DEMOSTRAR BONS HÀBITS HIGIÈNICS. [Bloc de Continguts 3: ACTIVITAT FÍSICA I SALUT (NENS).]

Mostren dificultat en	56	81%
ns/nc	5	7%
Mostren facilitat en	8	12%

ADQUIRIR BONS HÀBITS HIGIÈNICS EN L'EDUCACIÓ FÍSICA. [Bloc de Continguts 3: ACTIVITAT FÍSICA I SALUT (NENS).]

Mostren dificultat en	48	72%
ns/nc	7	10%
Mostren facilitat en	12	18%

POSSEIR I DEMOSTRAR BONS HÀBITS ALIMENTÀRIS. [Bloc de Continguts 3: ACTIVITAT FÍSICA I SALUT (NENS).]

Mostren dificultat en	45	66%
-----------------------	----	-----



ns/nc 10 15%

Mostren facilitat en 13 19%

**ADQUIRIR BONS HÀBITS ALIMENTARIS EN L'EDUCACIÓ FÍSICA.** [Bloc de Continguts 3: ACTIVITAT FÍSICA I SALUT (NENS).]

Mostren dificultat en 38 55%

ns/nc 15 22%

Mostren facilitat en 16 23%

**APRECIAR L'ACTIVITAT FÍSICA** (com a mitjà d'exploració per a l'elaboració de l'autoimatge, l'autoestima i l'autoconfiança). [Bloc de Continguts 3: ACTIVITAT FÍSICA I SALUT (NENS).]

Mostren dificultat en 27 40%

ns/nc 10 15%

Mostren facilitat en 31 46%

**PARTICIPAR EN JOCS COM A ELEMENT D'APROXIMACIÓ ALS ALTRES.** [Bloc de Continguts 4: EL JOC (NENS).]

Mostren dificultat en 16 23%

ns/nc 4 6%

Mostren facilitat en 49 71%

**COMPARTIR I GAUDIR DE L'EXERCICI FÍSIC A TRAVÉS DEL JOC.** [Bloc de Continguts 4: EL JOC (NENS).]

Mostren dificultat en 7 10%

ns/nc 4 6%

Mostren facilitat en 58 84%

**BLOCS DE CONTINGUTS NENES:**

**CONÈIXER, ACCEPTAR I VALORAR EL PROPI COS** [Bloc de Continguts 1: EL COS IMATGE I PERCEPCIÓ (NENES).]

Mostren dificultat en 35 50%

ns/nc 3 4%

Mostren facilitat en 32 46%

**GESTIONAR EL PROPI COS** (es estats de tensió i relaxació). [Bloc de Continguts 1: EL COS IMATGE I PERCEPCIÓ (NENES).]

Mostren dificultat en 29 42%

ns/nc 5 7%

Mostren facilitat en 35 51%

APRECIAR LA IMPORTÀNCIA QUE TÉ L'ACTIVITAT FÍSICA (a l'hora de conformar la pròpia imatge i percepció). [Bloc de Continguts 1: EL COS IMATGE I PERCEPCIÓ (NENES).]

Mostren dificultat en 33 47%

ns/nc 7 10%

Mostren facilitat en 30 43%

ENFRONTAR SITUACIONS DE FORMA EFICAÇ ON LA CONDICIÓN FÍSICA SALUDABLE TÉ UN PAPER RELLEVANT (força, velocitat, resistència i A.D.M.). [Bloc de Continguts 2: HABILITATS MOTRIUS I QUALITATS FÍSQUES BÀSIQUES (NENES).]

Mostren dificultat en 42 60%

ns/nc 4 6%

Mostren facilitat en 24 34%

DESENVOLUPAR LA CONDICIÓN FÍSICA SALUDABLE [Bloc de Continguts 2: HABILITATS MOTRIUS I QUALITATS FÍSQUES BÀSIQUES (NENES).]

Mostren dificultat en 40 57%

ns/nc 7 10%

Mostren facilitat en 23 33%

ENFRONTAR SITUACIONS DE FORMA EFICAÇ ON LES HABILITAT MOTRIUS I ESPORTIVES TENEN UN PAPER RELLEVANT (salts, girs, desplaçaments i manipulació d'objectes). [Bloc de Continguts 2: HABILITATS MOTRIUS I QUALITATS FÍSQUES BÀSIQUES (NENES).]

Mostren dificultat en 34 49%

ns/nc 4 6%

Mostren facilitat en 31 45%

DESENVOLUPAR LES HABILITATS MOTRIUS ESPORTIVES [Bloc de Continguts 2: HABILITATS MOTRIUS I QUALITATS FÍSQUES BÀSIQUES (NENES).]

Mostren dificultat en 38 54%

ns/nc 6 9%

Mostren facilitat en 26 37%

SELECCIONAR ACCIONS MOTRIUS I FÍSQUES I CONTROLAR LES ACCIONS DE LES MATEIXES. [Bloc de Continguts 2: HABILITATS MOTRIUS I QUALITATS FÍSQUES BÀSIQUES (NENES).]

Mostren dificultat en 35 50%

ns/nc 8 11%

Mostren facilitat en 27 39%

APRECIAR ELS EFECTS BENEFICIOSOS DE L'EXERCICI FÍSIC ENVERS LA SALUT. [Bloc de Continguts 3: ACTIVITAT FÍSICA I SALUT (NENES).]

Mostren dificultat en 32 46%

ns/nc 9 13%

Mostren facilitat en 28 41%

POSSEIR I DEMOSTRAR BONS HÀBITS HIGIÈNICS. [Bloc de Continguts 3: ACTIVITAT FÍSICA I SALUT (NENES).]

Mostren dificultat en 32 46%

ns/nc 10 14%

Mostren facilitat en 27 39%

ADQUIRIR BONS HÀBITS HIGIÈNICS EN L'EDUCACIÓ FÍSICA. [Bloc de Continguts 3: ACTIVITAT FÍSICA I SALUT (NENES).]

Mostren dificultat en 29 41%

ns/nc 9 13%

Mostren facilitat en 32 46%

POSSEIR I DEMOSTRAR BONS HÀBITS ALIMENTÀRIS. [Bloc de Continguts 3: ACTIVITAT FÍSICA I SALUT (NENES).]

Mostren dificultat en 35 50%

ns/nc 13 19%

Mostren facilitat en 22 31%

ADQUIRIR BONS HÀBITS ALIMENTARIS EN L'EDUCACIÓ FÍSICA. [Bloc de Continguts 3: ACTIVITAT FÍSICA I SALUT (NENES).]

Mostren dificultat en 27 39%

ns/nc 18 26%

Mostren facilitat en 24 35%

APRECIAR L'ACTIVITAT FÍSICA (com a mitjà d'exploracióA per a l'elaboració de l'autoimatge, l'autoestima i l'autoconfiança). [Bloc de Continguts 3: ACTIVITAT FÍSICA I SALUT (NENES).]

Mostren dificultat en 36 52%

ns/nc 9 13%

Mostren facilitat en 24 35%

PARTICIPAR EN JOCS COM A ELEMENT D'APROXIMACIÓ ALS ALTRES. [Bloc de Continguts 4: EL JOC (NENES).]

Mostren dificultat en	31	44%
ns/nc	3	4%
Mostren facilitat en	36	51%

COMPARTIR I GAUDIR DE L'EXERCICI FÍSIC A TRAVÉS DEL JOC. [Bloc de Continguts 4: EL JOC (NENES).]

Mostren dificultat en	25	36%
ns/nc	5	7%
Mostren facilitat en	40	57%

Pulsar al boto envia per volcar les dades i tenir accés a les dades recollides fins al moment.

Nombre de respostes diàries

## **Annex 4**

---

**Plantilla observacions.**

Lloc:		Data:		Hora:	
Curs:		Matèria:		Observador:	
Context		Descripció		Interpretació	

**Fets a observar:** tenen d'estar relacionades amb totes les següents competències bàsiques: *Coneixement i interacció amb el mon, social i ciutadana, cultural i artística, comunicativa i tractament de la informació, autonomia i iniciativa personal i aprendre a aprendre.* Dins l'àrea d'Educació Física, a més a més d'observar aspectes relacionats amb les Competències Bàsiques, s'observaran aspectes relacionats amb els blocs de continguts: *El cos imatge i percepció, habilitats motrius i qualitats físiques bàsiques, activitat física i salut, expressió corporal i el joc.*

## **Annex 5**

---

**Plantilla entrevistas.**

Competències Bàsiques		Nen	Nena
Coneixement i interacció amb el mon			
Indicadors	Valorar l'entorn (medi, sostenibilitat ecològica, reciclatge...)	84,71	62,50
	Actuar amb l'entorn (medi, sostenibilitat, sostenibilitat ecològica, reciclatge...)	70,89	59,74
	Participar en activitats (relacionades amb la natura, reciclatge, alimentació, entorn proper...)	59,14	63,22
	Reflexionar sobre el mon (com millorar-lo, com cal interactuar-hi...)	71,23	62,20
Social i ciutadana			
Indicadors	Respectar, valorar i acceptar (diversitat de cultures, pensaments, religions, maneres de veure el mon...)	76,19	54,43
	Actuar (de forma social, respectuosa, empàtica...)	70,33	71,28
	Participar/col.laborar (projectes socials, activitats de grup, d'aproximació als altres...)	63,44	50,55
	Expressar (sensacions, emocions, idees...)	83,16	67,71
	Escoltar (el professor, companys, entorn...)	50,00	83,87
	Compartir (objectes, vivències, idees, pensaments...)	68,54	53,19
	Reflexionar (sobre l'entorn, companys, societat...)	68,24	51,69
Cultural i artística			
Indicadors	Mostrar curiositat (vers a la cultura i el món artístic)	54,67	65,38
	Valorar i gaudir (projectes artístics relacionats amb la cultura i l'art)	65,71	62,50
	Acceptar (la importància de l'art, creativitat, expressió...)	72,46	54,93
	Participar en tallers (de manualitats, tradicions, cultures, creativitat...)	70,83	76,00
	Expressar (imaginativament, creativament, manualment...)	52,63	63,22
	Experimentar, explorar i utilitzar (materials artístics, diferents formes de crear i expressar, noves formes sensibles...)	53,16	68,75
	Reflexionar (sobre la importància que té la cultura i el món artístic)	80,00	61,19
Comunicativa i tractament de la informació			
Indicadors	Acceptar (la diversitat de vies comunicatives, d'informació i/o digitals)	65,75	64,79
	Valorar (la realitat multilingüe, informativa, digital...)	63,16	65,75
	Produir (amb les noves vies comunicatives, d'informació i/o digitals)	51,25	53,66
	percebre (amb les noves vies comunicatives, d'informació i/o digitals)	64,56	67,06
	Participar (en activitats d'expressió oral i/o escrita)	65,52	59,09
	Participar (en activitats d'escoltar i/o llegir)	57,30	71,43
	Reflexionar (sobre la importància que tenen les llengües, el tractament de la informació, les noves tecnologies...)	63,89	52,50
Autonomia i iniciativa personal			
Indicadors	Responsabilitzar-se (compromisos, decisions, conseqüències...)	68,89	71,88
	Enfrontar-se (situacions diverses, motivacions...)	57,14	53,85
	Posicionar-se (davant diferents situacions, vies de millora, conflictes...)	51,76	60,23
	Decidir (com interactuar, pensar, dirigir...)	52,33	60,47
	Gestionar el temps (de treball i lleure)	75,00	67,47
	Acceptar i valorar capacitats i limitacions (pròpies i dels demés)	66,67	66,29
	Desenvolupar iniciatives (d'assoliment de diversos objectius...)	74,71	72,62
	Desenvolupar actituds (positives, constructives...)	69,05	62,96
	Reflexionar (sobre com millorar l'entorn)	77,63	54,17
Aprendre a aprendre			
Indicadors	Autogestionar (el propi coneixement i la seva millora)	79,52	53,85
	Automillorar (capacitat d'autoanalitzar i autoadequar)	72,50	60,00
	Autocriticar (per tal de millorar)	83,72	51,95
	Responsabilitzar-se (amb allò que té de fer)	71,59	74,73
	Reflexionar (sobre com millorar)	74,12	58,62

Totes les preguntes aniran relacionades amb cadascuna de les competències bàsiques, i indicadors inclosos en cada competència, redactats el la plantilla de l'entrevista. Segons la persona entrevistada s'han marcat Competències bàsiques preferents a l'hora de fer les preguntes. Com a orientació, s'hi reflecteixen els resultats de les percepcions del Mestres d'Educació Física de Primària.



Blocs de continguts		Nen	Nena
El cos imatge i percepció			
Indicadors	Conèixer, acceptar i valorar el propi cos	66,28	50,53
	Gestionar el propi cos	59,34	56,52
	Apreciar la importància de l'activitat física	53,93	50,56
Habilitat Motrius i Qualitats Físiques Bàsiques			
Indicadors	Enfrontar situacions CFS paper rellevant	87,37	61,70
	Desenvolupar CFS	73,63	62,92
	Enfrontar situacions HME paper rellevant	94,68	67,38
	Desenvolupar HMB	94,79	58,24
	Seleccionar AMF i contrarar-les	80,43	55,17
Activitat Física i Salut			
Indicadors	Apreciar beneficis EF vers salut	59,04	55,81
	Posseir i demostrar bons hàbits higiènics	88,17	55,81
	Adquirir bons hàbits higiènics en EF	82,02	52,33
	Posseir i demostrar bons hàbits alimentaris	77,65	60
	Adquirir bons hàbits alimentaris	71,43	52,78
	Apreciar l'activitat física	52,33	60,47
Expressió Corporal			
Indicadors	Explorar les possibilitats i recursos expressius del propi cos per comunicar sensacions, emocions i idees.	83,16	67,71
	Compartir i gaudir de l'exercici físic mitjançant l'expressió i comunicació corporal.	52,63	63,22
El Joc			
Indicadors	Participar en jocs com element d'aprox.	75,79	55,79
	Compartir i gaudir EF través joc	88,30	59,57

Totes les preguntes aniran relacionades amb cadascun dels blocs de continguts, i indicadors inclosos en cada bloc, redactats el la plantilla de l'entrevista. Segons la persona entrevistada s'han marcat blocs de continguts preferents a l'hora de fer les preguntes. Com a orientació, s'hi reflecteixen els resultats de les percepcions del Mestres d'Educació Física de Primària.

## **Annex 6**

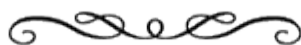
---

**Carta Nacional d'Educació i Formació.**

# Marruecos

## Carta Nacional de Educación y Formación

1999



### PRIMERA PARTE: PRINCIPIOS

#### Base constante

#### Artículo 1

El sistema educativo del Reino de Marruecos se basa en los principios y valores de la fe islámica. Su objetivo es formar a un ciudadano virtuoso, modelo de rectitud, la moderación y la tolerancia, abierta a la ciencia y el conocimiento y con el espíritu de iniciativa, la creatividad y la iniciativa.

#### Artículo 2

El sistema educativo del Reino de Marruecos respeta y revela la identidad ancestral de la nación. Se manifiesta los sagrados e intangibles valores: la fe en Dios, el amor a la patria y el compromiso con la monarquía constitucional.

Sobre esta base, la educación cultiva los valores de la ciudadanía que permitan a todos a participar plenamente en los asuntos públicos y privados con pleno conocimiento de los derechos y deberes de cada uno.

El sistema educativo se asegura de que todo dominio oral y escrito de **la lengua árabe, la lengua oficial del país** y, además, se abre para el uso de los **idiomas extranjeros** más ampliamente utilizados en el mundo.

La educación también está trabajando para desarrollar un espíritu de diálogo, ella aprende a aceptar la diferencia y lleva a la práctica democrática en el marco del estado de derecho.

#### Artículo 3

El sistema educativo tiene sus raíces en la herencia cultural de Marruecos. Se respeta la diversidad de sus componentes regionales, que son mutuamente enriquecedora. Mantiene y desarrolla la especificidad de este patrimonio, en sus dimensiones éticas y culturales.

#### Artículo 4

El sistema educativo de Marruecos contribuye al desarrollo integral del país, con base en el saldo positivo entre la lealtad a la tradición y el deseo de

modernidad. Proporciona una interacción dinámica entre el patrimonio cultural de Marruecos y los grandes principios universales de los derechos humanos y el respeto a su dignidad.

## Artículo 5

El sistema de educación y formación tiene como objetivo que el país avance en la conquista de la ciencia y las tecnologías avanzadas de control. Se contribuye así a reforzar su competitividad y su desarrollo económico, social y humano en una era caracterizada por la apertura al mundo.

## Artículo 61

### Preescolar y la educación primaria

Preescolar y la educación primaria se centrarán en conseguir los siguientes objetivos generales:

- **Tiene** que asegurar que todos los niños marroquíes desde la edad más temprana posible, incluso mediante la integración de la parte avanzada de la educación preescolar, la igualdad de posibilidades máximas de éxito en su vida escolar y más tarde en su vida profesional;

- **B** garantizar, en absoluto, el medio ambiente y estimular marco pedagógico para promover:

- El pleno desarrollo de su potencial;
- La propiedad de clave religiosa, ética, cívica y humana para convertirse en ciudadanos orgullosos de su identidad y su patrimonio, conscientes de su historia y socialmente integradas y activas;
- Aprender el conocimiento y las habilidades de comprensión y expresión **en árabe**, el apoyo, si es necesario, en **los idiomas y dialectos regionales**;
- Comunicación funcional en **una primera lengua, segunda lengua extranjera** objeto palanca 9 de la presente Carta;
- La adquisición de conocimientos y habilidades que se desarrollan la autonomía del alumno básica;
- El dominio de conceptos y formas de pensar, la comunicación, la acción y la adaptación para que sea útil y productiva, capaz de evolucionar y seguir aprendiendo durante toda la vida, en armonía con el medio ambiente nivel nacional y mundial;
- El aprendizaje de habilidades técnicas, profesionales, deportivas y de base artística directamente relacionadas con el entorno socio-económico de la escuela.

## Artículo 63

### El preescolar

El preescolar está abierto a niños de cuatro a seis años. Es por lo general el objetivo, durante dos años, para facilitar el desarrollo físico, cognitivo y

emocional del niño, el desarrollo de la autonomía y la socialización, en particular mediante:

- El desarrollo de habilidades sensoriomotoras, espacio-temporal, semiótica, imaginativo y expresivo;
- Introducción a la religiosa, ética y cívica de base los valores;
- Ejercer las actividades prácticas y artísticas básicas (dibujo, escultura, pintura, juegos de rol, las canciones y la música ...)
- Las actividades de preparación para el aprendizaje de la lectura y la escritura **en árabe**, en particular mediante el dominio de árabe hablado, y confiando **en la lengua materna**.

## **Artículo 65**

### **El primer ciclo de la escuela primaria**

El primer ciclo de la escuela primaria, por un período de dos años, el objetivo principal es consolidar y extender el aprendizaje en el preescolar, para adquirir todos los niños marroquíes, al llegar a la edad de ocho años, una base común y armónico de la educación y la socialización, y los prepara para continuar, con un máximo de igualdad de oportunidades, el aprendizaje de la educación superior.

Por otra parte, la profundización de la educación y el proceso de socialización iniciado en preescolar, este ciclo particular:

- La adquisición de conocimientos y habilidades de base y la comprensión del **escrito y hablado árabe**,
- Introducción a la utilización de una **primera lengua extranjera**,
- La adquisición de conocimientos básicos de la prevención de la salud y la protección del medio ambiente,
- El desarrollo de gráficos icónicos y capacidades de la diversión,
- Una introducción a los conceptos de orden, clasificación y seriación, especialmente a través de la manipulación de objetos concretos,
- Reglas de propiedad de la vida en la sociedad y los valores de reciprocidad, cooperación y solidaridad.

## **Artículo 66**

### **El segundo ciclo de la escuela primaria**

El segundo ciclo de la escuela primaria, con una duración de cuatro años, estará abierta a los niños desde el primer ciclo de la misma escuela.

· Este ciclo **tendrá** dos objetivos principales, además de lo dispuesto en el artículo 65 anterior, el mayor desarrollo de las habilidades de los niños y el desarrollo temprano de sus capacidades, incluso a través de:

- Profundización y ampliación de los aprendizajes adquiridos en los ciclos anteriores, incluidos los planes religiosos, cívicos y éticos;

- Desarrollar habilidades de comprensión y expresión **en árabe**, necesarios para todo el aprendizaje disciplinario;
- El aprendizaje de lectura, escritura y expresión en la primera **lengua extranjera**;
- Desarrollo de las estructuras operativas de la inteligencia práctica, incluida la aplicación de las operaciones concretas de seriación, clasificación, recuento, la computación y la orientación espacio-temporal, así como los métodos de trabajo;
- Explorar las nociones, conceptos, sistemas y técnicas básicas aplicadas al estudiante inmediata natural, social y cultural, incluidos los asuntos locales y regionales;
- Una primera introducción a la información moderna, la comunicación y las tecnologías de diseño interactivo;
- Introducción al uso funcional de una **segunda lengua extranjera**, centrándose inicialmente en el conocimiento oral y auditiva.

**b.** Al final de la escuela primaria es sancionada por un certificado de educación primaria.

## **Artículo 88**

### **La educación tradicional**

Escuelas de educación tradicionales formales se crearán desde el pre-escolar y de la enseñanza secundaria, con un interés particular en el desarrollo de las escuelas tradicionales y el establecimiento de vínculos con otras escuelas de enseñanza general :

- Se creará, además, los centros de formación de mandos medios los servicios religiosos. Sus especialidades se definen de acuerdo a los requerimientos actuales y futuros.
- La enseñanza original incluye el fortalecimiento del aprendizaje de **lenguas extranjeras**.
- Se establecerá la coordinación y los vínculos entre las universidades y las instituciones de educación superior originales, sobre la base de la asociación y la cooperación entre estas instituciones y universidades.

## **Artículo 89**

### **Las comunidades con necesidades específicas**

Estará a la venta a la comunidad marroquí en el extranjero que deseen marcos y programas y normas de educación necesarios para que sus hijos aprendan **la lengua árabe** y los valores religiosos y cívicos nacionales, así como la historia y la geografía de Marruecos y su cultura, su diversidad y complementariedad fructífera de sus diversos componentes. Para ello, se utilizará también la televisión interactiva y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

## Artículo 96

El nivel de la educación secundaria general, el paso de un año a otro se produce sobre la base de los resultados de la evaluación continua.

· Este ciclo se **ha** penalizado por un estudiante de educación general, presentado por la escuela y el curso académico 2000-2001, un sistema de evaluación y examen de las siguientes tres maneras:

· A nivel nacional estandarizada (ENN) al final del último año y que tiene pruebas en dos campos principales de especialización en la revisión correspondiente rama y **dos rondas de la lengua** y la cultura general que **uno debe en árabe y segundo en una lengua extranjera opcional**;

· **B** Una segunda sesión se llevará a cabo 15 días después de la proclamación de los resultados del examen estandarizado nacional, las condiciones de aplicación de esta sesión serán definidos por la autoridad nacional de educación y formación.

## ÁREA III: MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

**La palanca 9: Mejorar la educación y el uso de la lengua árabe y dominar lenguas extranjeras y abrir el tamazight.**

- Fortalecimiento y desarrollo de la enseñanza de **la lengua árabe**
- La diversificación **de las lenguas de enseñanza** de la ciencia y la tecnología
- Apertura del **tamazight**
- Conocimiento **de idiomas**

## Artículo 110

Considerando que en virtud de la Constitución del Reino de Marruecos, **el idioma oficial del país es el árabe**;

Considerando que el fortalecimiento de la **lengua árabe** y su uso en diversos campos de la ciencia y la vida fue, es y seguirá siendo una aspiración nacional;

Teniendo en cuenta la multiplicidad de patrimonio fertilizantes confluyente del país;

Teniendo en cuenta la posición geoestratégica del país como una encrucijada de civilizaciones;

Teniendo en cuenta los lazos de vecindad, en su norteafricano, dimensiones de África y Europa;

Teniendo en cuenta la integración del país en la corriente de apertura y la comunicación en todo el mundo;

Teniendo en cuenta el papel que debe desempeñar la orientación educativa en la elección **de la lengua de enseñanza de la ciencia** y la apertura en la tecnología;

El Reino de Marruecos, en la educación, **una política lingüística clara y coherente** y consistente con los siguientes artículos precisarán las orientaciones.

### **Artículo 111**

#### **Fortalecimiento y desarrollo de la enseñanza de la lengua árabe**

Habrà la renovación de la enseñanza de la **lengua árabe** y su capacidad, mientras que obligatoria para todos los niños marroquíes decisiones y en todas las instituciones educativas que operan en Marruecos, y sin perjuicio de los acuerdos bilaterales que rigen las instituciones extranjeras de educación.

### **Artículo 112**

La preparación para las secciones de apertura de la investigación científica avanzada y la educación superior **en árabe**, este esfuerzo requiere integrar dentro de un ambicioso proyecto prospectivo que abarca las dimensiones culturales y científicos modernos, en el siguientes áreas:

- Con el apoyo del desarrollo de sistema de la lengua árabe, a un generador, gramatical y léxica;
- Fomentar un movimiento de la producción y la traducción de alto nivel para asimilar los logros científicos, cuestiones tecnológicas y culturales **en una lengua árabe clara**, fomentando al mismo tiempo la composición, edición y exportación de la producción nacional de calidad;
- La formación de una élite de especialistas con experiencia en diferentes campos del conocimiento **en árabe y otros idiomas**, incluida la formación de los centros educativos superiores y medios.

### **Artículo 113**

Desde el curso 2000-2001, se creará una **Academia de la lengua árabe**, la institución nacional de alto nivel responsable de la planificación y ejecución del proyecto arriba y asegurar su continua evaluación.

La Academia, atrayendo a su autoridad institutos y centros académicos que participan en la **promoción de la lengua árabe**.

### **Artículo 114**

#### **La diversificación de las lenguas de enseñanza de la ciencia y la tecnología**

Durante la década de la educación y la formación nacional, no habrá forma



progresiva apertura de secciones opcionales de la Ciencia, la Tecnología y la enseñanza a nivel universitario **en árabe**, junto con la disponibilidad estándares educativos de calidad y formadores competentes.

También se llevará a cabo en el ámbito de la educación superior, en la apertura de secciones opcionales, altamente especializado de investigación y formación **en la lengua extranjera** con el mejor rendimiento científico y una mayor facilidad de comunicación.

En este sentido, y para crear transiciones válidas y congruentes educación secundaria a la educación superior, en base a una orientación educativa pertinente y eficaz, garantizando la mejor oportunidad de éxito académico y los estudiantes profesionales, unidades y módulos científicos y técnicos más especializados se impartirán en el ciclo de bachillerato, en **el mismo idioma** que el utilizado en las ramas y secciones correspondientes a la educación superior, a la que debe guiar a los estudiantes.

### Artículo 115

#### Tamazight apertura

Autoridades educativas regionales pueden, en el contexto del plan de estudios de la proporción que les queda, optar por utilizar la **lengua amazigh o dialecto** con el fin de facilitar el aprendizaje de **la lengua oficial** en la enseñanza preescolar y el primer ciclo de la escuela primaria.

Las autoridades nacionales de educación y formación que se progresivamente a medida que sea posible, a disposición de las regiones de los educadores de apoyo necesarios, profesores y materiales de enseñanza.

### Artículo 116

Se creará, con algunas universidades a partir del año académico 2000-2001, las estructuras de investigación y desarrollo de la lengua y la cultura amazigh, así como programas de formación y de perfeccionamiento del profesorado y los programas escolares.

### Artículo 117

#### La competencia lingüística

Para facilitar los alumnos **idiomas de iniciación**, desde muy temprana edad el más adecuado y de control, las siguientes directrices se aplicarán de forma gradual y, en la medida en que los recursos humanos y educativos del permiso, desde 2000-2001 regresó:

- El aprendizaje de la **primera lengua extranjera** se introduce en el segundo año del primer ciclo de la escuela primaria durante este año en la familiaridad oral y auditiva;

- La enseñanza de **una segunda lengua extranjera** se introduce a partir del quinto año de la escuela primaria durante el año, en la familiaridad oral y auditiva;
- Enseñar a cada **lengua** estará involucrado en la enseñanza, en **el mismo idioma** y en el tiempo dedicado a la misma, los módulos culturales, tecnológicos o científicos para su uso funcional, su ejercicio práctico y sostenido, Por lo tanto, la consolidación, mantenimiento y desarrollo de las propias habilidades de comunicación lingüísticas;
- Las universidades y otras instituciones de educación superior introducen sistemáticamente cursos de actualización **en lenguas extranjeras y en árabe**, asociada con módulos culturales tecnológicos o científicos, diseñados para hacer **el aprendizaje de idiomas funcional**;
- El desarrollo de **los profesores de idiomas** se llevará a cabo de una manera sistemática y planificada, por lo que habrá una evaluación regular **de la adquisición del lenguaje**.
- Un plan de desarrollo de diez años de las lenguas extranjeras debe ser desarrollado antes de junio de 2000. Este plan, sobre la base de los objetivos lingüísticos que se describen en el artículo 112, definir los distintos aspectos de la aplicación:
- Creación de un órgano de formación de formadores;
- Contratación y formación de los profesores, el desarrollo de la capacitación de los docentes mediante la capacitación y el desarrollo de métodos e instrumentos pedagógicos adecuados para la enseñanza;
- Desarrollo de la evaluación nacional, calendario de ejecución, y los medios financieros para aplicar las pruebas.

### Artículo 118

Las autoridades de educación y capacitación para asegurar los pies, en colaboración con los organismos especializados, y el mejor uso de la infraestructura y los recursos humanos disponibles, las redes regionales de enseñanza **de lenguas extranjeras** especiales, fuera de los planes de estudio. Estas redes utilizan estándares y estrategias más modernas de enseñanza de enseñanza, incluidos **los laboratorios intensivos de idiomas multimedia y de inmersión lingüística y cultural**. Se utilizarán, para este último propósito, internados y campus universitarios durante los períodos de vacaciones.

## **Annex 7**

---

**Estructura del Sistema Escolar Marroqui.**



## **Annex 8**

---

**Estructura d'objectius i continguts d'Educació Primària.**

















## **Annex 9**

---

**Estructura d'objectius, continguts i avaluació d'Educació Física de Primària.**

## Assoliment d'objectius d'alumnes de 1er grau

: classe	:Grau	Escola
----------	-------	--------

Que Déu us protegeixi

/ Al noble pare de l'estudiant

l'excel·lència i l'èxit...

: Amb els millors desitjos pel vostre fill

L'educació física és esperança de progress, si Déu vol

2ª Avaluació	1ª Avaluació	Objectiu	Àrea	μ
		Apreciar el valor de la higiene	( 1 ) Actituds i valors	1
		Apreciar el valor de l'ordre		2
		Reflexos i habilitats durant l'activitat física		3
		Consciència de les parts del cos durant el moviment	( 2 ) Coneixements	4
		Resposta de l'organisme a l'exercici físic		5
		Consciència de la trajectòria del moviment		6
		Consciència de la potència necessària per moure el cos o una part		7
		Consciència del perill en la participació en l'activitat física	( 3 ) Condicció física relacionada amb la salut	8
		Desenvolupament de la capacitat cardiorespiratòria		9
		Desenvolupament de la potència muscular		10
		Desenvolupament de la resistència muscular		11
		Desenvolupament de la flexibilitat	( 4 ) Moviment de transició	12
		Mantenir la proporció ideal de greix		13
		Posició correcta en caminar		14
		Correcció en l'execució		15
		Pujar l'escala correctament	( 5 ) Moviment de no transició	16
		Postura correcta		17
		Posició correcta en seure		18
		Saltar correctament al lloc amb moviments en totes direccions		19
		Estirar al màxim l'articulació de l'espatlla	( 6 ) Moviments, estabilitat i equilibri	20
		Estirar i flexionar el maluc en tota l'amplitud		21
		Mantenir l'equilibri sobre la cama, el genoll i el peu		22
		Mantenir l'equilibri sobre el peu i el genoll		23
		Dret sobre un peu	( 7 ) Moviments de comandament i control	24
		Equilibri sobre una base fixa		25
		Entomar la pilota amb les mans correctament		26
		Agafar la pilota correctament		27
		Fer rodolar la pilota en totes direccions		28
		Fer rodolar la pilota endarrere i en totes direccions		29
		Rebre i passar la pilota correctament		30
		Signature del mestre d'Educació Física		
		Signature del pare de l'alumne		

دالات رموز القويم :

necessita temps per aconseguir l'objectiu 3]

. objectiu assolit [1]

: Director de l'escola

objectiu no aconseguit [4]. progressa adequadament [2]

: Signatura

تقويم أهداف مادة التربية البدنية لطلاب الصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الأول المرة [ الأولى □ / الثانية □ ]

الصف	المعلم	المعلم
------	--------	--------

حفظه الله

المكرم ولي امر الطالب /

مع أطيب التمنيات للآمين : بالتفوق والتجاح ابحت إليكم نتيجة تقويمه في مادة التربية البدنية أمل الاطلاع والمتابعة والى مزيد من التقدم ان شاء الله .

رقم	الصف	الهدف	تقويم اهداف المادة للمرة الاولى	تقويم اهداف المادة للمرة الثانية
1	( 1 ) الاتجاهات والقيم	يقدر قيمة المنطقة		
2		يقدر قيمة النظام		
3		يبرز قدراته القوية أثناء النشاط البدني		
4	( 2 ) المعارف	يبي أجزاء الجسم أثناء الحركة		
5		يلحظ تعرق الجسم استجابة للجهود البدني		
6		يدرك مسار حركة الجسم		
7		يبي القوة اللازمة لنقل جسمه أو أجزاء منه		
8		يدرك خطر المشاركة الخطرة على الرمي أثناء ممارسة النشاط البدني		
9	( 3 ) الياقة البدنية المرتبطة بالصحة	تنمو لديه الياقة القلبية التنفسية		
10		تنمو لديه القوة العضلية		
11		ينمو لديه التحمل العضلي		
12		تنمو لديه المرونة		
13		يحافظ على النسبة المثالية لشحوم الجسم لديه		
14	( 4 ) الحركات الانتقالية	يؤدي الوضع الصحيح للمشي		
15		يؤدي الوضع الصحيح للجري		
16		يعتمد المسار بطريقة صحيحة		
17	( 5 ) الحركات غير الانتقالية	يؤدي الوضع الصحيح للوقوف		
18		يؤدي الوضع الصحيح للجلوس		
19		يؤدي الوثب الصحيح في المكان مع التحرك في جميع الاتجاهات		
20		يبدد عضل الكتف إلى أقصى مدى له		
21		يتمكن من مد وثني عضل الفخذ للمدى الحركي الكامل		
22	( 6 ) حركات الثبات والاتزان	يؤدي الاتزان المنخفض على الركبة والساق والقدم		
23		يؤدي الاتزان على القدم والركبة		
24		يقف على قدم واحدة		
25		يقف بالزان فوق قاعدة ثابتة		
26	( 7 ) حركات التحكم والسيطرة	يحمل الكرة باليدين مسكاً صحيحة		
27		ينقل الكرة أو أي أداة بطريقة صحيحة		
28		يخرج الكرة في جميع الاتجاهات من الثبات		
29		يخرج الكرة مع التحرك خلفها في جميع الاتجاهات		
30		يستلم الكرة أو الأداة وسلمها بصورة صحيحة		
		توقيع معلم التربية البدنية		
		توقيع ولي امر الطالب		

الآلات رموز التقويم :

[1] حقق الهدف . [3] يحتاج وقت تحقيق الهدف .

[2] يتجدد تدريجياً نحو تحقيق الهدف . [4] لم يحقق الهدف .

مدير المدرسة :

التوقيع :

المكرم ولي امر الطالب / حفظه الله  
مع أطيب التمنيات للاثين : بالتقوى والنجاح ابحت اليكم نتيجة تقويمه في مادة  
التربية البدنية أمل الاطلاع والمتابعة والى مزيد من التقدم ان شاء الله .

٢	المجال	الهدف	تقويم اهداف المادة لثمة الاولى	تقويم اهداف المادة لثمة لثانية
1	(1) الاجتماعات والتقييم	يقدر قيمة الصدق		
2		يقدر قيمة الامانة		
3		يؤدي ما يطلب منه أثناء النشاط دون الهراف مبالغ		
4		يبرز قدراته الفردية أثناء النشاط البدني		
5	(2) المعارف	يدرك كيفية التزان الجسم أثناء الثبات		
6		يدرك كيفية التزان الجسم أثناء الحركة		
7		يعرف وظيفة مبدئية الاسماكات الأولية أثناء النشاط البدني		
8	(3) اللياقة البدنية المرتبطة بالصفة	تنمو لديه اللياقة القلبية التنفسية		
9		تنمو لديه القوة العضلية		
10		ينمو لديه التحمل العضلي		
11		تنمو لديه المرونة		
12		يحافظ على النسبة المثالية لشحوم الجسم لديه		
13	(4) الحركات الانشائية	يزحف على الأرض اعتماداً على الرجلين والذراعين بصورة صحيحة		
14		يتحرك الى الامام من المشي بصورة صحيحة		
15		يملو بطريقة صحيحة في خط مستقيم		
16		يملو بطريقة صحيحة في خط منحنى		
17		يملو بطريقة صحيحة في خط متعرج		
18	(5) الحركات غير الانشائية	يؤدي الدوران حول المحور الطولي للجسم		
19		يتمش "يبرز" بعض اجزاء الجسم بصورة صحيحة		
20		يرتكز على كعب القدم ويغير الاتجاه		
21	(6) حركات الثبات والاتزان	يمشي على خط مستقيم باتزان واستوائية		
22		يجلس بالاستناد المعترن على الحائط		
23		يقف على قاعدة ثابتة بقدم واحدة		
24	(7) حركات التحكم والسيطرة	يركل الكرة وهي ثابتة		
25		يقف الكرة بأي جزء من اجزاء جسمه		
26		يجري بالكرة بصورة صحيحة		
	توقيع معلم التربية البدنية			
	توقيع ولي امر الطالب			

علامات رموز التقويم :

[1] حقق الهدف . [3] يحتاج وقت تحقيق الهدف .

[2] يتعدى إمكانية نمو تحقيق الهدف . [4] لم يحقق الهدف .

معلم المدرسة :

التوقيع :



تقديم أهداف مادة التربية البدنية لمدرسة الصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الأول للفترة [الأولى / □] / الثانية [□]

المدرسة :		الصف :		الفصل :				
المجال		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
الهدف	اسم الطالب	الاحتياجات والقيم	المعارف	المفاهيم البدنية المرتبطة بالصحة	الحركات الأساسية	الحركات غير الأساسية	حركات القوت والسرعة	حركات التحكم والبطء
		الاحتياجات والقيم	المعارف	المفاهيم البدنية المرتبطة بالصحة	الحركات الأساسية	الحركات غير الأساسية	حركات القوت والسرعة	حركات التحكم والبطء
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								

دلائل رموز التقييم:  
 [1] حقق الهدف .  
 [2] يتجه باتجاه نمو تحقيق الهدف .

المعلم :  
 التوقيع :  
 [3] يحتاج وقت لتحقيق الهدف .  
 [4] لم يحقق الهدف .

مدير المدرسة :  
 التوقيع :

Exercicis de braços	(١) تمرينات الذراعين
Exercicis de tronc	(٢) تمرينات الجذع
Exercicis d'home	(٣) تمرينات الرجلين
Exercicis de coll	(٤) تمرينات العنق
Tema 1: Organització i disciplina	الموضوع الأول: التنظيم والانضباط
Tema 2: cursa organitzada	الموضوع الثاني: الجري المنظم
Tema 3: conèixer l'orientació	الموضوع الثالث: التعرف على الاتجاهات
Tema 4: força física: Lluita en parella Lluita cos a cos de galls	الموضوع الرابع: القوة البدنية - الصراع المزدوج - مصارعة الديكة
Tema 5: cursa ràpida: Joc del llop i l'ovella Joc del mocador	الموضوع الخامس: الجري السريع - لعبة الذئب والخروف - لعبة المنديل
Tema 6: pilota ràpida	الموضوع السادس: الكرة السريعة
Tema 7: control corporal	الموضوع السابع: التحكم في الجسم
Tema 8: finura en la punteria	الموضوع الثامن: الدقة في التصويب

Tema 9: jocs de concentració Joc del pilar Joc del lloc prohibit	الموضوع التاسع: ألعاب التركيز - لعبة الأركان - لعبة المكان الممنوع
Tema 10: habilitats de llançament Encertar a les ampolles a terra Encertar a les ampolles penjades	الموضوع العاشر: مهارات القذف - إصابة القارورات على الأرض - إصابة القارورات المعلقة
Tema 11: jocs de saltar Joc de saltar la corda Joc d'atrapar el mocador	الموضوع الحادي عشر: ألعاب الوثب - لعبة قفز الحبل - لعبة مسك المنديل
Tema 12: handbol	الموضوع الثاني عشر: لعبة كرة اليد
Tema 13: força física Joc d'estirar la corda Joc del túnel	الموضوع الثالث عشر: القوة البدنية - لعبة الجر بالحبل - لعبة النفق

Tema 14: control de la pilota: fer rodolar: دَحْرَجَ ر مَرَى / مَرَمَى ج مَرَام Joc de la diana	الموضوع الرابع عشر: التحكم في الكرة - دحرجة الكرة - لعبة المرمى
--	---

Tema 15: jocs d'equilibri Joc de caminar amb precaució.	الموضوع الخامس عشر: ألعاب التوازن - لعبة المشي الحذر
Tema 16: finura en la punteria Joc dels gats i els micos Joc de caçar els conills	الموضوع السادس عشر: الدقة في التصويب - لعبة القطط والقردة - لعبة صيد الأرانب
Tema 17: jocs de concentració i atenció Joc dels nombres Joc de <b>بر</b> ? i mar	الموضوع السابع عشر: ألعاب التركيز والانتباه - لعبة الأرقام - لعبة بر وبحر
Tema 18: força de llançament	الموضوع الثامن عشر: قوة الرمي
Tema 19: jocs de saltar	الموضوع التاسع عشر: ألعاب القفز
Tema 20: control de la pilota Joc d'aturar la pilota amb la mà Joc d'aturar la pilota amb les cames	الموضوع العشرون: التحكم في الكرة - لعبة لقف الكرة باليد - لعبة لقف الكرة بالرجل
Tema 21: correr amb alternancia	الموضوع الحادي والعشرون: الجري بالتناوب
Tema 22: control en el desplaçament?	الموضوع الثاني والعشرون: التحكم في التنقل
Tema 23: Rapidesa en controlar el moviment	الموضوع الثالث والعشرون: سرعة التقيد
Tema 24: jocs de saltar en el lloc i saltar amb desplaçament	الموضوع الرابع والعشرون: ألعاب الوثب والقفز
Tema 25: col.laboració, ajudar-se	الموضوع الخامس والعشرون: التعاون
Tema 26: habilitat en el llançament	الموضوع السادس والعشرون: مهارة الرمي
Tema 27: desenvolupament de l'atenció Joc de la finestra Joc de la casa petita	الموضوع السابع والعشرون: تنمية الانتباه - لعبة النوافذ - لعبة البيت الصغير
Tema 28: corredor d'obstacles	الموضوع الثامن والعشرون: سباق الحوز
Tema 29: futbol	الموضوع التاسع والعشرون: لعبة كرة القدم
Tema 30: comportament davant els obstacles	الموضوع الثلاثون: مسلك الموانع
Tema 31: estimulació de la columna vertebral	الموضوع الواحد والثلاثون: تنشيط العمود الفقري
Tema 32: desenvolupament de la finura en l'observació. Joc del retrat	الموضوع الثاني والثلاثون: تنمية دقة الملاحظة - لعبة ماذا غيرت؟ - لعبة المصور
Tema 33: desenvolupament de la velocitat Reacció	الموضوع الثالث والثلاثون: تنمية سرعة الاستجاب



## **Annex 10**

---

**Sura IV Les dones. Donat a la meca – 175 versicles.**

.

1. ¡Oh hombres! Temed a vuestro Señor que os ha creado a todos de un solo individuo; creó de él a su compañera, y luego, de estos dos seres, hizo salir tantos hombres y mujeres. Temed al Señor, en cuyo nombre os hacéis mutuas demandas, <sup>1</sup> y respetad las entrañas que os han llevado; en verdad, Dios os observa.
2. Restituid a los huérfanos sus bienes, cuando lleguen a la mayor edad- no sustituyáis lo malo (de vuestros bienes) por lo bueno (que les pertenece). No consumáis su herencia confundiendo con lo vuestro: esto es un crimen enorme.
3. Si teméis no ser equitativos respecto de los huérfanos, no os caséis, entre las mujeres que os gusten, más que con dos, tres o cuatro. Si teméis aún ser injustos, no os caséis más que con una sola o con una esclava. <sup>2</sup> Esta conducta os ayudará a no ser injustos. Asignad libremente a vuestras mujeres sus dotes, <sup>3</sup> y, si les place entregaros algo de grado, gozad de ello cómodamente y a vuestro antojo.
4. No confiéis a los ineptos <sup>4</sup> los bienes que Dios ha confiado a vuestro cuidado como un fondo; pero, administrándolos vosotros mismos, suministradles de este fondo alimento y ropas y emplead con ellos un lenguaje dulce y honesto.
5. Poned a prueba las facultades intelectuales de los huérfanos hasta la edad en que puedan casarse, y si veis que tienen juicio sano, entonces entregadles su fortuna. Guardaos de consumirla en prodigalidades y no os deis prisa a confiársela.
6. Solamente porque han crecido; que el tutor rico se abstenga de tocar los bienes de sus pupilos. El que es pobre no debe usar de él a no ser con discreción.
7. En el momento en que les entreguéis los bienes, haceldo asistidos por testigos. Dios os tendrá en cuenta vuestras acciones, y esto os basta.
8. Los hombres deben tener una porción de los bienes que dejen sus padres y madres y sus allegados; las mujeres deben tener también una porción de lo que dejen sus padres y madres y sus allegados. Que la herencia sea considerable o de poco valor, débeseles una porción determinada de ella.
9. Cuando los parientes, los huérfanos y los pobres están presentes en el reparto, haceldes obtener algo y emplead siempre con ellos un lenguaje cariñoso y honesto.
10. Que los que temen dejar tras sí hijos débiles por sus pocos años, piensen en lo que ellos mismos hacen; que teman a Dios y usen de palabra correcta. <sup>5</sup>
11. Los que devoran inicuaamente la herencia de los huérfanos introducen el fuego en sus entrañas, y llegará día en que serán consumidos por las ardientes llamas.
12. En el reparto de los bienes entre vuestros hijos, Dios os manda dar al varón la porción de dos hijas; si no hay más que hijas, y son más de dos, obtendrán los dos tercios de lo que el padre deje; si no hay más que una, recibirá la mitad. El padre y la madre del difunto obtendrán cada uno el sexto de lo que el hombre deje, si ha dejado un hijo; si no deja ninguno y le heredan sus descendientes, la madre obtendrá un tercio; si deja hermanos, la madre obtendrá un sexto, después de pagados los legados y deudas del testador. Vosotros no sabéis quién de vuestros parientes o de vuestros hijos os es más útil. Tal es la ley de Dios, que es sabio y prudente.
13. A vosotros, hombres, la mitad de lo que dejan vuestras esposas, si no tienen hijos, y si los tienen, os tocará el cuarto, después de hechos los legados y pagadas las deudas.
14. Ellas (las mujeres, vuestras esposas) tendrán la cuarta parte de lo que vosotros (sus maridos) dejéis, después de los legados que hayáis hecho y de pagadas las deudas, si no

**Comment:** Pues los árabes acostumbraban a decir, cuando pedían algo: "En nombre de Dios, hacéme o decidme esto."

**Comment:** Dice el texto: "Lo que vuestras manos diestras han adquirido"; expresión consagrada para designar una esclava comprada a costa de dinero o una cautiva cogida en la guerra.

**Comment:** Es necesario advertir aquí (y esta advertencia puede aplicarse a todos los pasajes análogos) que la voz "saduka", traducida generalmente por dote, es el dinero o los objetos de valor que el hombre da a los padres de la mujer con quien se casa. No es, pues, la mujer la que le aporta cosa alguna a su marido, sino el marido el que aporta la dote.

**Comment:** La voz ineptos se aplica a los menores capaces de hacer mal uso de su herencia y de derrocharla a causa de la ligereza propia de los pocos años.

**Comment:** Esta frase elíptica significa: Al ocuparos de los niños que dejan otros, tened siempre presente en vuestra mente la suerte de vuestros propios hijos, y obrad como deseáis que obrasen respecto de los vuestros.

tenéis hijos, y si los tenéis, tendrán el octavo de la herencia, después de los legados hechos y las deudas pagadas.

15. Si un hombre hereda de un pariente lejano o de una pariente lejana y tiene un hermano o una hermana, debe a cada uno de los dos un sexto de la herencia; si son varios, concurrirán al tercio de la herencia, excluidos los legados y las deudas.

16. Sin causar perjuicio a nadie. Esto es lo que Dios os recomienda. Él es sabio y clemente.

17. Tales son los mandatos de Dios. Los que escuchen a Dios y a su enviado serán introducidos en los jardines regados por corrientes de agua y permanecerán eternamente en ellos. Es ésta una dicha inmensa.

18. EL que desobedezca a Dios y a su enviado y que cometa alguna transgresión de los mandatos<sup>8</sup> de Dios, será precipitado en el fuego, donde permanecerá eternamente, entregado a un castigo ignominioso.

19. Si vuestras mujeres cometen la acción infame,<sup>9</sup> llamad cuatro testigos. Si sus testimonios concurren contra ellas, encerradlas en casa hasta que la muerte las lleve o hasta que Dios les procure algún medio de salvación.

20. Si dos individuos de entre vosotros cometen una acción infame, hacedles daño a ambos,<sup>8</sup> pero si se arrepienten y se corrigen, dejadles tranquilos, pues a Dios gusta perdonar y es misericordioso.

21. Dios mismo se encarga de volver (*de perdonar*) a los que han pecado por ignorancia y que se arrepienten luego. Dios les perdona, porque es sabio y prudente.

22. El arrepentimiento no le sirve de nada al que hace constantemente malas acciones y al que, al acercarse la muerte, exclama: Me arrepiento. No les sirve de nada a los que mueren infieles. Para éstos hemos preparado un castigo doloroso.

23. ¡Oh creyentes! No os está permitido constituíros en herederos de vuestras mujeres contra su gusto, ni impedirles que se casen (una vez que las habéis repudiado), a fin de arrebatárles una porción de lo que les habéis dado, a menos que no sean culpables de una manifiesta acción infame. Sed buenos en vuestro proceder respecto de ellas. Si entre vuestras mujeres hay alguna hacia la cual sintáis desafecto, os podría ocurrir que sintieseis desafecto por una cosa en la que Dios haya depositado un bien inmenso.

24. Si deseáis cambiar una mujer por otra,<sup>9</sup> y le habéis dado a alguna de ellas cien dineros, no le quitéis nada. ¿Desearíais arrancárselos cometiendo una injusticia y una iniquidad evidentes?

25. ¿Y cómo queríais quitárselos, cuando uno y otro habéis estado íntimamente unidos y cuando vuestras mujeres han recibido vuestros juramentos solemnes?

26. No os caséis con las mujeres que han sido esposas de vuestros padres; es una indecencia, una abominación y una mala costumbre: de todos modos, dejad subsistir lo que está ya realizado.

27. Os está prohibido casaros con vuestras madres, con vuestras hijas, con vuestras hermanas, con vuestras tías paternas o maternas, con vuestras sobrinas (*hijas de vuestros hermanos o de vuestras hermanas*), con vuestras nodrizas,<sup>10</sup> con vuestras hermanas de leche, con las madres de vuestras mujeres, con las hijas confiadas a vuestra tutela y descendientes de mujeres con las cuales hayáis cohabitado. Mas si no habéis cohabitado con ellas, no hay ningún crimen en casarse. No os caséis tampoco con las hijas de vuestros hijos a quienes habéis engendrado, ni con dos hermanas. Si el hecho está realizado,<sup>11</sup> Dios será indulgente y misericordioso.

**Comment:** Propiamente, los límites que Dios ha establecido.

**Comment:** Se trata de la fornicación lo mismo que del adulterio: pues la palabra mujeres (*nisa*) no tiene aquí seguramente el sentido de "esposa": la palabra aplicada particularmente a la adúltera es *zina*. En los comienzos del islamismo, se emparejaba a la mujer culpable, pena que no resulta, sin embargo, del texto del Corán. Posteriormente fue sustituido, para una persona libre (no casada), por el latigo, el destierro. En cuanto al adulterio, la tradición, que prescribe la lapidación, ha encarecido las disposiciones del Corán contenidas en el capítulo XXIV.

**Comment:** En este pasaje, se cree que se trata del crimen de sodomía, y las palabras "hacedles dano" son interpretadas por los comentaristas por: reprendedles públicamente o abofeteadles con sus zapatillas.

**Comment:** Es decir, si repudiáis a una mujer para casaros con otra, no quitéis a la mujer a quien repudiéis los cien dineros de dote que de vosotros recibió.

**Comment:** Literalmente: vuestras madres que os han amamantado. Y en esta ocasión dice el comentarista: Dios ha asimilado el acto de amamantar con el parentesco, hasta el punto de llamar madre a la nodriza.

**Comment:** No se debía tocar a lo que era un hecho consumado y dar a la ley una fuerza retroactiva.



28. Os está prohibido casaros con mujeres casadas, excepto con las que hayan caído en vuestras manos como esclavas: es la ley de Dios respecto de vosotros. Por lo demás, os está permitido ir más allá si deseáis emplear en ello vuestros bienes; pero viviendo siempre con reserva y sin entregaros a excesos. Dad a aquella con la cual hayáis cohabitado la dote prometida; esto es obligatorio. No hay ningún crimen en hacer convenciones, además de lo que prescribe la ley. Dios es sabio y prudente.

29. El que no sea bastante rico para casarse con mujeres honradas<sup>12</sup> y creyentes, tomará esclavas creyentes, Dios conoce vuestra fe.<sup>13</sup> Todos venís unos de otros (y de Adán, el padre común). No os caséis con las esclavas, más que con el permiso de sus amos. Dotadlas equitativamente. Que sean castas, que eviten los excesos y que no tengan amantes.<sup>14</sup>

30. Si después del matrimonio cometen adulterio, que se les aplique la mitad de la pena pronunciada contra las mujeres libres.<sup>15</sup> Esta ley es establecida en favor del que teme pecar permaneciendo célibe. Mas si os abstenéis, esto sería más meritorio. Dios es indulgente y misericordioso.

31. Dios quiere explicaros claramente sus voluntades y guiaros por el camino de los que os han precedido. Agradecerá vuestro arrepentimiento, porque es sabio y prudente.

32. Dios quiere dignarse recibir vuestro arrepentimiento; pero los que siguen sus pasiones quieren arrastraros por una pendiente rápida. Dios quiere hacer que su yugo os sea leve, pues el hombre ha sido creado débil.

33. ¡Oh creyentes! No consumáis vuestros bienes entre vosotros, en cosas vanas, a menos que no sea un mercado concluido amistosamente,<sup>16</sup> no os matéis entre vosotros.<sup>17</sup> Ciertamente Dios es misericordioso para con vosotros.

34. Todo el que obre así por iniquidad y maldad, haremos que se consuma en el fuego. En verdad, eso le será fácil a Dios.

35. Si sabéis evitar los grandes pecados que se os ha prohibido cometer, borraremos vuestras faltas, y os procuraremos una entrada honrosa (en el paraíso).

36. No codiciéis los bienes con que Dios os ha elevado los unos por encima de, los otros. Los hombres tendrán cada uno la parte que hayan ganado y las mujeres la porción que hayan ganado. A Dios es a quien pediréis sus dones. El tiene conocimiento de todo.

37. Hemos designado a cada uno los herederos que deben recoger la herencia dejada por el padre y la madre, por los parientes y por aquellos con quienes habéis hecho pacto. Dad a cada cual la porción debida, pues Dios es testigo de todos vuestros actos.

38. Los hombres son superiores a las mujeres, a causa de las cualidades por medio de las cuales Dios ha elevado a éstos por encima de aquéllas, y porque los hombres emplean sus bienes en dotar a las mujeres. Las mujeres virtuosas son obedientes y sumisas: conservan cuidadosamente, durante la ausencia de sus maridos, lo que Dios ha ordenado que se conserve intacto.<sup>18</sup> Reprenderéis a aquellas cuya desobediencia temáis; las relegaréis en lechos aparte, las azotaréis; pero, tan pronto como ellas os obedezcan, no les busquéis camorra. Dios es elevado y grande.

39. Si teméis una escisión entre los dos esposos, llamad a un árbitro de la familia del marido y a otro escogido de la mujer. Si los dos esposos desean la reconciliación, Dios los hará vivir en buena inteligencia, pues es sabio y lo conoce todo.

40. Adorad a Dios y no le asociéis nada.<sup>19</sup> Mostrad bondad a vuestros padres y madres, a vuestros parientes, a los huérfanos, a los pobres, a los clientes que os están unidos por la

**Comment:** La voz árabe "moh sanat" significa propiamente "mujeres guardadas"; es decir, las que están bajo la autoridad de un marido y son muy reservadas en sus maneras; mujeres de buena casa, de condición libre.

**Comment:** Es decir, contentaos con la profesión de fe de aquellos con quienes os casáis, sin penetrar sus conciencias.

**Comment:** Véase sura V, 1.

**Comment:** Este pasaje prueba que la pena de la adultera no era la muerte, porque si no, no se hablaría aquí de la mitad de la pena.

**Comment:** Es decir, no os quitéis unos a otros lo que cada cual posee mediante los juegos de azar, la usura o otros medios ilícitos; sabed que podéis lograr el bien ajeno legítimamente, o sea a favor del tráfico y del comercio.

**Comment:** El sentido de este pasaje es incierto, y la vaguedad resulta del diferente empleo que puede tener la voz "nafs" (persona, individuo, alma, uno mismo); de modo que también se puede traducir: no os matéis a vosotros mismos, a vuestras personas, no os matéis unos a otros, o bien no os suicidéis. Ni los comentaristas mismos saben en qué sentido es preciso tomar estas palabras; esto puede significar, de con, no os echéis vosotros mismos a la muerte como los hindúes idolatras, o bien no os matéis entre vosotros, musulmanes, porque no sois más que uno solo, y, por decirlo así, una sola alma (nafs). Ciertamente se encuentra a menudo en árabe la expresión "la taktol nafsak", no mates tu alma, es decir, no te mates (a fuerza de entregarte al dolor, etc.); pero la palabra "nafs" en plural resulta vaga; lo propio ocurriría en español, si se contentase uno con decir: "No os matéis." El principio del versículo va dirigido contra la codicia.<sup>[19]</sup>

**Comment:** Es decir, sus personas y el haber de sus maridos.

**Comment:** Otros dioses o objetos de adoración.